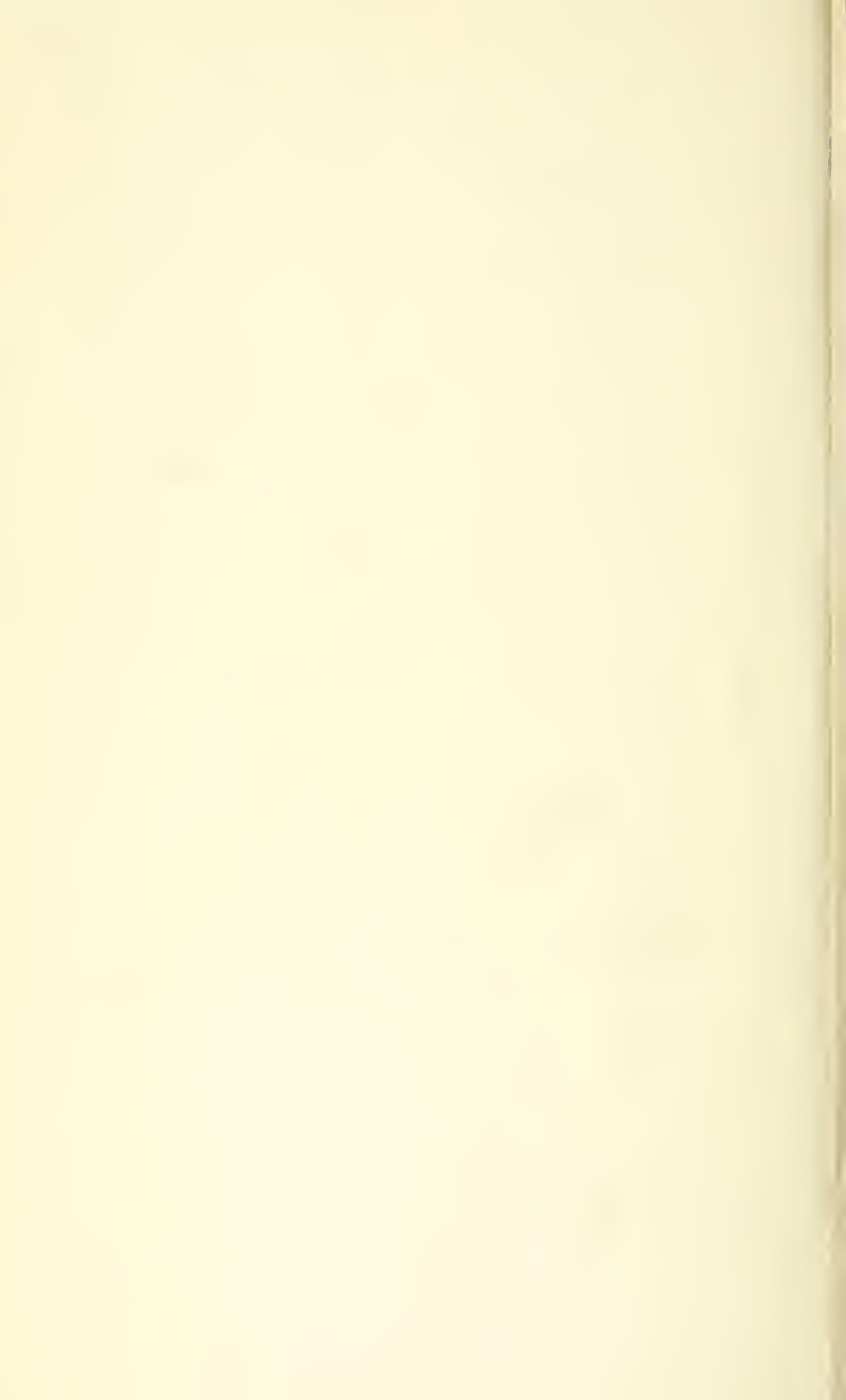










NEUE JAHRBÜCHER

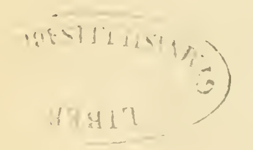
FÜR

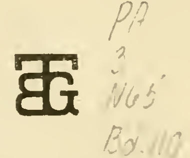
PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

GEGENWÄRTIG HERAUSGEGEBEN

VON

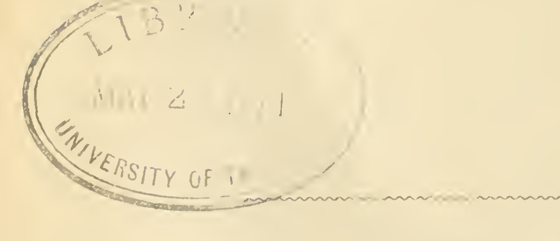
ALFRED FLECKEISEN UND HERMANN MASIUS
PROFESSOR IN DRESDEN PROFESSOR IN LEIPZIG.





VIERUNDVIERZIGSTER JAHRGANG.

EINHUNDERTUNDZEHNTER BAND.



LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.
1874.

JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

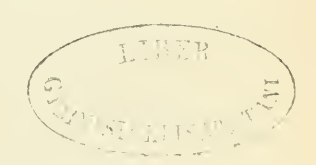
ZWEITE ABTEILUNG.

HERAUSGEGEBEN

VON

HERMANN MASIUS.





ZWANZIGSTER JAHRGANG 1874

ODER

DER JAHNSCHEN JAHRBÜCHER FÜR PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK
EINHUNDERTUNDZEHNTER BAND.

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

1.
SIEBENZEHN PREUSZISCHE SCHULFRAGEN.

Das seit 1848 stets angestrebte aber in seinen primitiven entwürfen immer wieder zurückgelegte gesetz über die preuszischen schuleinrichtungen scheint endlich in feste aussicht genommen zu sein, da der cultusminister dr. Falk am 3 oct. vergangenen jahres eine schulconferenz berufen, deren gutachten über die wichtigsten einschlagenden fragen für die gesetzesvorlage benutzt werden soll. die conferenzmitglieder waren auszer fachmännern, also gymnasial- und realschuldirectoren nebst drei oberlehrern auch fünf vertrauensmännern aus abgeordnetenkreisen, unter denen dr. Paur wegen seines vorzüglichen referates über die die erweiterung der rechte der realschulabiturienten betreffenden petitionen aus dem jahre 1872 vor allen in weitern kreisen vorteilhaft bekannt geworden. zu hrn. Falk darf man schon das vertrauen haben, dasz er wie in andern angelegenheiten seines ressorts so auch in der hochwichtigen schulgesetzgebung endlich einmal dem verlangen der nation entgegenkommen wird. es ist höchste zeit, dasz derjenigen art des romanticismus, welche nur in der erhaltung althergebrachter formen den neuern bedürfnissen gegenüber ihre lebensaufgabe sieht, und sich deshalb stets und immerdar in unfruchtbaren arbeiten zersplittert, endlich einmal die ratio des höhern beliebens und der rücksichtslosen behandlung alles dessen, was ihm mit männlichem freimute entgegentritt, abgeschnitten wird; höchste zeit endlich, dasz in die höhere verwaltung wie auch zu anstaltsdirectoren männer von charakter berufen werden, welche durch das gewicht der treibenden gründe allein, und nicht nach dem wind, der aus höhern regionen weht, sich bestimmen lassen; zeit endlich, dasz die pflege des natio-

nalen und modernen nicht ganz und gar durch übergrosze und meist nur erheuchelte, weil nicht durch eigene studien gewonnene sondern nur in nachbeterei bestehende liebe zum antiken sich beeinträchtigt sehen musz.

So heiszt es beispielsweise in Bones deutschem lesebuche — IIr teil s. 760/61; Köln, Dumont-Schauberg — über das antike theater: 'nichts im übermasze; es waltet eine nemesis, eine heilige, göttliche strafe; von jedem wörtchen bist du rechenschaft schuldig; auch für den kleinsten schritt hast du einzustehn; heilig über alles heilig sind die göttlichen gesetze; unerforschlich sind die ewigen rathschlüsse; füge dich ins unvermeidliche; gefährlich ist zu groszes glück, unerwartet sind die wechsel, das sind die ergreifenden lehren der tragödie, und darum die tugenden, die sie verherlicht: weisheit, besonnenheit, mäszigkeit, gerechtigkeit, starkmut, ergebung, frömmigkeit und das böse, vor dem sie warnt: alle leidenschaft und aller frevel, insbesondere stolz, übermut, jähzorn, rachsucht, eigensinn, böse lust. so war die griechische, die heidnische tragödie; was unsere deutsche, wir sagen nicht christliche, aber zur christlichen zeit gemachte litteratur ihr würdig zur seite zu stellen hat, dessen ist wenig. es mag schwer sein, vom reinen lichtglanz des christlichen glaubens und hoffens zugleich das schauerliche dunkel des tragischen zu schaffen, und dafür ein ausgedehntes gebiet zu eröffnen, aber besser gar nichts, als solches, was die schmach in sich selbst trägt. gibt es nicht manches deutsche drama, welches ohne sittlichen anstosz in der schule gelesen werden könnte!' wenn wir solche überspanntheiten von einem sonst nicht unklaren kopfe, der zudem noch mit dichterischem verständnis, ja mit dichterischer schaffungskraft begabt ist, lesen müssen, dann überfällt uns ein wahrhaftes grauen vor dem ende, dem die unnatur antikisierender bildung und blinde vergötterung des altertums zutreiben.

Glücklicherweise sprechen sich philologen ersten ranges anders aus, so unter andern Böckh. 'wir verkennen nicht', sagt dieser grosze gelehrte, 'das grosze und erhabene in der geschichte der Hellenen, wir geben zu, dasz manches besser war als in unserm staate, besser als in dem bis zum abscheu verderbten römischen reiche, in dem knechtisch gebeugten Morgenlande, aber vieles war auch schlechter als bei uns. nur die einseitigkeit oder die oberflächlichkeit schaut überall ideale im altertume; die lobpreisung des vergangenen und die unzufriedenheit mit der mitwelt ist häufig blosz in einer verstimmung des gemütes begründet, oder in selbstsucht, welche die umgebende gegenwart gering achtet und nur die alten heroen für würdige genossen ihrer eingebildeten grösze hält. es gibt rückseiten, weniger schön als die gewöhnlich herausgekehrten. betrachtet das innere des hellenischen lebens im staate und in den familienverhältnissen, ihr werdet selbst in den edelsten stämmen, zu denen Athen ohne zweifel gerechnet werden musz, ein tiefes sittliches verderben bis in das innerste mark des volkes eingedrungen finden.

wenn die freien staatsformen und die kleinen unabhängigen massen, in welche die völker zersplittert waren, das leben tief und mannigfach aufregten, wurden sie zugleich anlasz unzähliger leidenschaften, verwirrungen und bosheiten; und rechnet man die groszen geister ab, die in der tiefe ihres gemütes eine welt einschlieszend sich selbst genug waren, so ist ersichtlich, dasz die menge der liebe und des trostes entbehrte, die eine reinere religion in die herzen der menschen gegossen hat. die Hellenen waren im glanze der kunst und in der blüte der freiheit viel unglücklicher als die meisten ahnen, sie trugen den keim des unterganges in sich selbst, und der baum muste umgehauen werden, als er faul geworden war. die bildung gröszerer staatenmassen in verfassungsmäszigen monarchieen, worin den leidenschaften einzelner minderer spielraum vergönnt, gröszere festigkeit der regierungsgrundsätze möglich gemacht, und mehr sicherheit von auszen und ruhe im innern gegeben ist, erscheint als ein wesentlicher fortschritt des gebildeten menschengeschlechtes, wenn anders jenes rege leben des einzelnen, jene frömmigkeit und hochherzigkeit, jener unversöhnliche hasz gegen unterdrückung und knechtschaft und willkür der machthaber, die den Hellenen auszeichneten, uns nicht fremd bleiben, sondern mit freudigem aufschwunge sich erheben und befestigt werden.'

Die liebe mit ihren conflicten ist ein haupttriebwerk im modernen, im christlichen drama: die Griechen kannten weder liebe noch echte frauenwürde, und ihr drama entbehrte demnach eines der wirkungsvollsten hebel psychologischer bewegung, sollte es darum besser als das unsrige sein, weil dieses sich vielleicht aus diesem grunde den augen bartloser knaben und aufblühender jungfrauen entzieht? oder ist die lectüre des Homer und der ganze aufbau der alten mythologie so keuscher art, dasz sie ungestraft den knaben und mädchen von heute anvertraut werden dürfen? ebenso wenig der jesuitische probabilismus zum purismus der alten classiker berechtigt erscheinen kann, ebenso wenig haben Bone und seine gesinnungsgenossen ursache, unsere neuere litteratur in den koth zu ziehen, weil sie für männer geschrieben ist, und das ganze sinnliche und geistige leben des menschen mit einem weitern blick, als er dem altertum gegeben war, umfaszt.

Gewis männer, denen man selbständigen geist, vorurteilslose unbefangenheit und eigenes urteil nachrühmen darf, werden bei aller liebe und verehrung des altertums und bei voller anerkennung dessen, was die gegenwart ihm schuldet, doch nicht über Homer und Sophokles unsern Goethe und Schiller, über Plato und Aristoteles unsern Kant und Hegel und über Alexander nicht unsern alten Fritz vergessen, sie werden die freiheit aller bürger dem sklaventume der alten welt vorziehen und gern von edlen frauen lernen, was zucht und sitte erheischt, anstatt bei hetären frauenschönheit und frauenschmach zu erschauen. aber die kleinen leute, bei denen die gelehrsamkeit niemals zur wissenschaft werden will,

die über der tagesarbeit der minutiösen forschung die sonntagsfeier des freien gedankenfluges vergessen, die nicht im stande sind, Schillers wort zu begreifen:

'Und die sonne Homers, siehe sie lächelt auch uns!'

männer dieser gedanken- und geistesrichtung haben leider seit langen jahren an sehr vielen stellen der unterrichtsverwaltung gestanden und den aufschwung, den dieselbe in der Altensteinschen periode gewonnen, herabgedrückt, indem sie mehr oder minder auf die frühere lateinische schule zurückgriffen und das bildungsuchende bürgertum auf falsche bahnen lenkten. das altertum lieben und die in ihm erreichte bildungsstufe als eine verhältnismäszig sehr hohe anerkennen, zugleich aber das misachten, was die neuere zeit, auf den schultern dieser bildung ruhend, weiterschaffend vollbracht hat, oder in ähnlicher weise in kleinern kreisen dem notwendig sich einführenden zuge der groszen welt- und völkergeschichte nicht folge geben, das zeigt einen widerspruch an, der, der innern wahrheit ermangelnd, auch die äuszere wahrhaftigkeit schädigen musz. wie vieles von dem, was unsere schulmänner niederschreiben und am grünen tische für das grosze publicum zurecht legen, erregt nicht den eindruck, dasz dem zur schau getragenen idealismus wenig reale früchte entkeimen, dasz man grosze worte mache, um die innern schäden und unzulänglichkeiten zu verdecken.[1]

Mögen diese andeutungen genügen, um den sinn zu kennzeichnen, in welchem wir unsere diesmalige aufgabe lösen wollen. wir werden uns bestreben, einen gewissen schönfärbenden idealismus bei seite zu setzen, und in allen puncten die reale nackte wahrheit zur führerin wählen. im ersten vorliegenden teile der arbeit sollen nur unsere eigenen ansichten und erfahrungen über die siebenzehn der landesconferenz vorgelegten fragen platz greifen, damit in einem zweiten teile für eine kritik der bis dahin veröffentlichten protocolle raum gewonnen werde. die von den zeitungen gegebenen referate sind teils zu mangelhaft und unvollständig, teils auch mit zu geringer sachkenntnis abgefaszt, als dasz sie einer sachgemäszen beurteilung schon jetzt als substrat dienen könnten.

Die siebenzehn fragen betreffen aber 1) die verschiedenen kategorieen der schulen und ihre stellung zu einander, 2) die veränderung des lehrplanes der realschulen und der höheren bürgerschulen, 3) die

---

[1] nach ausweis der protocolle über die Königsberger directorenconferenzen wurde von einem referierenden gymnasialdirector die ungunst, unter der der geographische unterricht zu leiden habe, mit schweren worten geschildert, aber nach drei jahren hatte derselbe ref. nur lobendes über die erfolge zu berichten, welche in dieser zeit erreicht seien. das war einem der mittagenden herren doch schlieszlich zu viel, und er konnte nicht umhin laut den gedanken zu äuszern, dasz er es schon längst gewust habe, wie derartige referate nur aus zwei farbentöpfen, aus schwarz und weisz, gemalt würden je nach bedürfnis und opportunität; er lege solchen auslassungen nicht den geringsten werth bei.

zulassung der realschulabiturienten zur universität, 4) abänderungen in der organisation der gymnasien, 5) den religionsunterricht, 6) den confessionellen charakter der höheren schulen, 7) einführung der stenographie in dieselben, 8) die pflege der deutschen nationalität, 9) umfang der schulen nach classenzahl und schülerfrequenz, 10) die dauer des ganzen cursus, 11) die zahl der lehrstunden, 12) die beseitigung des nachmittagsunterrichtes, 13) die regulierung der ferien, 14) die curatorien, 15) die disciplinarbefugnis der schule, 16) das ascensionsrecht der lehrer, 16) pflichtstundenzahl und übernahme von nebenämtern seitens der lehrer, 17) die vertretungspflicht der lehrer.

Man ersieht aus dieser übersicht, dasz die wichtigsten fragen, welche in neuerer zeit die lehrerwelt bewegt haben, und auch auszerhalb dieser kreise vielfach erörtert sind, aufgenommen und zur discussion gestellt worden sind. wir werden die angegebene ordnung in keinem falle aufrecht erhalten, da es sich bei derselben nicht so sehr um eine logische gliederung, als um maszgebende gesichtspuncte handelt. was wir beibringen, hat auf der conferenz vielfach die zustimmung der majorität gefunden, und so wollen wir denn auch von vorn herein eine strenge scheidung des gebotenen in fremde und eigene gedanken abweisen.

2. Die erziehung und mithin auch der unterricht ist zunächst die pflicht des hauses, und wenn wir unter erziehung die praktische gewöhnung an das gute, wahre und schöne verstehen, während der unterricht im groszen und ganzen nur die theoretische grundlage dafür gewähren kann, so müssen wir das haus auch heute noch als die erziehungstätte der kinder festhalten. sitte und gewohnheit des elternhauses begleiten die kinder auf allen wegen und stegen, sie sind das erste, was ihnen entgegentritt und was sie, durch den nachahmungstrieb geleitet, selbst noch in späteren jahren festhalten, wenn ihnen längst andere anschauungen geworden und selbst besseres entgegengetreten ist. das haus l e h r t und u n t e r r i c h t e t nicht, es führt allein durch unmittelbare anschauung hin zu fleisz und sparsamkeit, zum mäszigen genusse, zum gegenseitigen ertragen, zur duldsamkeit und liebevollen teilnahme an leid und freud des nächsten, zur mildthätigkeit gegen arme und notleidende, zur übung religiöser pflichten, zum gebet und zur gottesliebe. und das band, welches die mitglieder des hauses an einander knüpft, ist die natürliche liebe, die den vater ohne rast und ruh, ohne scheu vor anstrengender mühwaltung schaffen lehrt, welche die mutter die auszenwelt vergessen macht, um in des hauses innern räumen ordnung und reinlichkeit zu schaffen und zu erhalten oder am krankenbette die aufopferndste pflege zu bewähren, ist die natürliche liebe, welche knaben und mädchen gut werden läszt, um den eltern ihre last und mühe, ihre gaben und spenden, und alle die tausendfachen freuden, welche des kindes herz erheben und seine pfade mit rosen bekränzen, nach vermögen und begabung zu ersetzen. so ist es in armen

und reichen häusern, und wenn auch mannigfaltige störungen nicht fern bleiben, der gute durch die liebe gebotene trieb, der zug des herzens führt auch die störungen zum ausgleich und schlingt die natürlichen bande fest und fester, so dasz das haus, die einzelne familie in dem gemeinde- und staatsverbande die festgegründete einheit bilden kann.

Es musz zwar anerkannt werden, dasz die höheren stände leider nicht zu häufig solche familien aufweisen, weil reichtum und müheloses dahinleben den engen aneinanderschlusz der familienglieder behindern, weil vater und mutter nicht selten über dem genusz eitler vergnügungen und repräsentationsschaustellungen die kinder vergessen und wärterinnen, bonnen, erziehern und hauslehrern übergeben und kaum auf eine stunde des tages ihrer ansichtig werden, wie auch, dasz auf den untersten gesellschaftsstufen die not des lebens zu einem versunkenen proletariat führt, welches die kinder von zartester jugend an wenn nicht dem laster so doch dem schmutze des lebens anheim fallen läszt oder lassen musz: indes der mittelstand überwiegt doch die genannten kreise in einem überwältigenden masze und er ist diesen fährlichkeiten glücklicherweise fast ganz enthoben, da die für ihn gegebenen existenzbedingungen ein ausschreiten aus bürgerlichen ordnungen unmöglich machen, und so entspricht der zustand des hauses zumal in Deutschland in der überwiegenden zahl der familien dem entworfenen bilde.

Ein notstand ist es also immer, der die kinder der häuslichen erziehung entführt und sie künstlichen erziehungshäusern anheimfallen läszt, erziehungshäusern öffentlichen oder privaten charakters, aber immer von der art, die wir internate nennen, seien es nun reich und brillant ausgestattete anstalten für die kinder reicher häuser oder armen- und waisenschulen, die meist die barmherzige liebe fremder gegründet, um dem häuslichen unglücke zu begegnen und arme und verwaiste kinder nicht dem zufalle preiszugeben. wie vorzüglich aber auch die ausstattung und einrichtung dieser institute getroffen sein mag, mit wie groszer hingebung auch leiter und erzieher in ihnen arbeiten, wie treffliche erfolge auch bei einzelnen erzielt werden mögen, die wahre, weil naturgemäsze, durch häusliche regel und gewohnheit vermittelte erziehung können sie nimmer gewähren: die ordnung erscheint in ihnen als zwang und vorschrift, und wird, weil nicht durch den ernst des vaters und die liebe der mutter hervorgerufen, auf vielerlei weise durchbrochen und umgangen, das einfache mahl will nicht gedeihen, weil die liebe es nicht würzt, und selbst erholungen und spiele verlieren bei dem mangel erhebender teilnahme von angehörigen ihren reiz und ihre anziehungskraft. wir denken nicht einmal bei derartigen anstalten an ihre entartungen, denen sie so leicht verfallen, an die moralischen fährlichkeiten, die in ihnen so häufig angetroffen werden, wir haben nur gut geleitete und gewahrte institute im sinn und geben gern zu, dasz in ihnen der unterricht und die fortschritte in den wissenschaften durch die

geregelte und streng gehandhabte hausordnung mehr gefördert werden können als in unsern öffentlichen schulen, aber das halten wir gering gegen die einbusze an erziehlichen momenten, welche das haus unserer mittleren stände darbietet. vor allem ist es das gefühl der selbstverantwortlichkeit, welches in den internaten nicht nur nicht gefördert wird, sondern sehr häufig abhanden kommt; was nicht verboten, das ist erlaubt, ist der alte satz, auf dem das gewissen einschlummert, und die ordnung, welche eine bei der anhäufung vieler jungen leute notwendige und allüberall streng durchzuführende disciplin gewinnen läszt, ist ein physisch und moralisch empfundener zwang, der beim aufhören nur allzuhäufig in unordnung und zuchtlosigkeit umschlägt. wir halten es für keinen glücklichen umstand, wenn nur ein kind im hause ist, weil es allzu ängstlich bewacht wird und fast nur in die gesellschaft von erwachsenen hineinkommt, so dasz die naive kindesnatur vor einem gewissen altklugen wesen zu früh die segel streichen musz. viel schlimmer aber ist das zusammensein von 40 bis 50 oder mehr knaben in zwei oder drei schlafsälen, auf einem oder zwei spielplätzen, denn hier findet die rohe zügellosigkeit, die lust am zerstören, necken und an anderm unzeitigen scherzwerk, hier finden physische kraft und stolze überhebung oder aber duckmäuserei und verstellung hinreichende gelegenheit zu üppigem emporschieszen und unpassendem thun.

Internate sind zu allen zeiten beliebt gewesen, wiewol man niemals blind gegen ihre schattenseiten war; selbst ihre vertheidiger haben letztere anerkannt und nur vor den übertriebenen schilderungen der auswüchse gewarnt, welche gegner zumeist nach eigenen selbsterlebnissen gegeben haben. musz man auch haarsträubende dinge vernehmen, und kann deren wahrheit auch nicht in abrede gestellt werden, so soll das hier uns nicht weiter kümmern; wir sind gegner dieser institute aus princip und der unmaszgeblichen meinung, dasz ihre notwendigkeit vor ernstem wollen weichen würde. wenn die eigene familie das kind nicht erziehen kann oder will, dann substituiere man eine andere in möglichst gleichen verhältnissen. im falle, dasz ein oder zwei fremde kinder zu drei oder vier eigenen hinzutreten, dann ist noch immer je nach dem charakter des hausvaters oder der hausmutter ein gedeihliches einwirken auf alle, eigene wie fremde nicht nur möglich, sondern gewis, die fremden werden allmählich kinder des hauses und nicht selten mit gleicher liebe umfangen wie die eingebornen. wenn wir nicht irren, ist diesem gedanken in einzelnen sogar staatlichen internaten, zb. Schulpforte, dadurch nahe getreten, dasz einzelne alumnen bestimmten lehrern zugewiesen sind, um in den familien derselben die eigene familie ersetzt zu finden. was wir wollen ist dadurch annähernd erfüllt, die grösze der zahl jedoch nicht überwunden, was hier allerdings die meiste beachtung verdient.

Das haus soll also erziehen mit seinen einfachen und natürlichen

mitteln, weil es dadurch die relativ beste erziehung gewähren kann, ja es soll genötigt werden, sich dieser erziehung zu widmen, um als wirkliche familie dazustehen und diejenigen forderungen zu erfüllen, die gemeinde und staat an dasselbe zu stellen berechtigt sind. ein haus ohne kinder ist ein unglück: die bande, welche mann und frau aneinander knüpfen, werden loser und loser, je mehr ersterer sich nach auszen verliert und letztere aus mangel an arbeit und zweckentsprechender sorge und mühe, welche kinder mit sich führen, auf eitelkeits- oder auf luxusgedanken oder auf noch schlimmeres verfällt; die ehe verliert allmählich den ihr innewohnenden charakter und es gehören sehr gute und wohl zu einander passende personen dazu, um sie nach auszen noch in einer würdigen weise aufrecht zu erhalten. wo aber ein haus der eigenen kinder sich entäuszert, weil sie zu viel last mitbringen, da hat, wenn nicht die äuszerste notwendigkeit einen solchen schritt gebietet, deutsches gemüt und deutsche gesinnung die flucht genommen, und mit ihnen auch jene tugenden, die die säulen der gesellschaft sind: arbeitsamkeit, genügsamkeit, harmlose freude, mitleid und mitgefühl, da treibt der egoismus seine harten blüten und untergräbt jeden sinn für gemeinsamkeit, zusammengehörigkeit und gemeinnützige thätigkeit.

Wenn aber das haus erziehen kann und demnach auch erziehen soll, so ist es doch nicht im stande, die notwendige ergänzung der erziehung, ihre theoretische grundlage, den unterricht und die ihm verbundenen erziehlichen momente zu gewähren. hier musz die gemeinde, der staat eintreten. privatunterricht durch hauslehrer oder privatschulen sind in jedem falle ein notbehelf, der ursprünglich aus dem mangel an öffentlichen schulen hervorgegangen und jetzt wenigstens zum grösten teile entfallen ist. wenn trotzdem das privatschulunwesen in jüngerer zeit üppig emporgewachsen ist, so läszt das zwar manche erklärungsversuche aber keine entschuldigung zu. ganz talentvolle knaben oder aber stupide können allerdings durch privatunterricht mehr gefördert werden als in einer öffentlichen schule; die einen, weil der langsame schritt für die mittelmäszigen begabungen, welche die mehrzahl bilden, sie nicht genug anregt, die andern, weil er ihnen noch zu rasch ist und ihre unzulänglichkeit eine durchaus individuelle behandlung verlangt. was aber zwischen beiden grenzen liegt, wird nur durch einen gemeinsamen unterricht zu dem ziele einer genügenden ausbildung geführt, weil die langsame auffassung in dem wegen der groszen schülerzahl verlangsamten schritte der unterweisung ihr gerechtes masz findet. privatschulanstalten sind meist nur geldspeculationen, sie entbehren der notwendigen autorität und müssen sich, um ihr bestehen zu fristen, zu convenienzen an die launen der eltern und der zöglinge bequemen, die dem unterrichte und namentlich der begleitenden erziehung, die durch denselben hervorgerufen werden soll, merklichen abbruch thun.

Haben wir nemlich gleich im eingange die begriffe erziehung

und unterricht als praktische und theoretische gewöhnung an das gute von einander getrennt, so ist selbstverständlich damit keine unüberschreitbare brücke zwischen beiden gesetzt worden. denn wie die erziehung die tugenden der ordnung, des fleiszes und des gehorsams praktisch in die erscheinung treten läszt, und dadurch den nachfolgenden unterricht unterstützt, so fördert auch dieser dieselben guten gewöhnungen einmal mittelbar, dann aber auch unmittelbar, indem er sie als gesetzliche conditio der aufnahme zum unterrichte hinstellt. in dieser hinsicht können schule und haus hand in hand gehen, und wir brauchen nicht zu entscheiden, was das erste oder zweite ist, nicht aber insofern als die besondern rechte und pflichten des hauses mit denen der schule confundiert werden, und nun ein teil dem andern die unzulänglichen erfolge schuld gibt. in der erziehung ist das haus, im unterrichte die schule die vis maior, und hiernach musz sich die gegenseitige unter- oder überordnung richten. überschreitungen der beiderseitigen grenzen können nur bei directem übelwollen und bei unklaren köpfen[2] zu conflicten führen, die das interesse des gemeinsamen thätigkeitsobjectes, das wohl der zu bildenden kinder nemlich, in ernstester weise schädigen.

3. Die gemeinde-, die staatsschule ist es also, für die wir auf den unterricht zu recurrieren haben, und es wird nun, nachdem wir alle internate der erziehung wegen, allen privatunterricht des unterrichts halber abgewiesen haben, nicht schwer fallen, die gliederung der öffentlichen unterrichtsanstalten festzustellen. der zweck der öffentlichen schule ist die ergänzung in demjenigen, was das haus für seine kinder nicht leisten kann, weil die eltern weder zeit, noch geschick, noch kenntnisse haben, dieselben für das leben und seine kämpfe durch bildenden unterricht vorzubereiten, denn nicht für die schule, sondern für das leben soll gelernt werden. das leben aber umfaszt vorzugsweise dreierlei arbeit: handarbeit, handel und verkehr und geistesarbeit. auch die handarbeit fordert eine geistige zucht, denn die handhabung des pfriemes und der nadel, die wartung und pflege des viehes, die führung des pfluges und der egge sind zwar an sich ganz mechanische arbeiten, die durch übung und gewöhnung zu fertigkeiten werden, und dann ergebnisse erzielen, die zur anerkennung, zu verwunderung auffordern, aber ganz mechanisch ist die vollbringung solcher arbeit doch nicht, sie erfordert

---

[2] eine solche unklare auffassung des verhältnisses findet statt, wenn ein lehrer die den häuslichen verhältnissen der schüler adäquate erziehung meistern und durch directe einwirkung corrigieren will. männer, die selten ein eigenes urteil bewiesen, sprechen dann von einem rechte auf erziehung, wie man von einem rechte auf arbeit spricht. ebenso wenig als das leben oder die gesellschaft oder das unglück direct erzieht, ebenso wenig vermag dieses die schule; sie wird gerade bei solchen gelegenheiten gewahr, wie wenig sie sofort und augenblicklich vermag und sich vertrösten müssen, dasz der von ihr gestreute samen wenn auch erst in späterer zeit, seine frucht tragen wird.

häufig genug überlegung sowie kenntnisse der stoffe und des materials, das dem arbeiter unter die hände kommt, sie erfordert schritthalten mit der erweiterung des gewerbes und der landwirthschaft, und damit auch lust und liebe, früher gelerntes aufzufrischen und neues hinzuzulernen, sie erfordert vor allem aufgeben des gedankenlosen dahinlebens und nachdenken über die eingetretenen veränderungen in der wirthschaft. handel und gewerbe wollen manuelle und geistige arbeit im verein, hier überwiegt die eine, dort die andere seite der thätigkeit, aber beide sind mit einander erforderlich; technische und künstlerische verrichtungen wechseln ab mit schwerer gedankenarbeit, welche des 'marmors sprödes korn' erweichen musz. der dritte kreis der menschlichen gesellschaftsbethätigung ist endlich reine gedankenarbeit: hier sind kenntnisse und wissenschaft nicht nur mittel zum zweck, sondern auch selbstzweck, es soll der ideale inhalt des menschlichen geistes vermehrt und so der zukunft überliefert werden.

Diesen drei gesellschaftskreisen, die jedoch an ihren grenzen vielfach sich decken und in einandergreifen, entsprechen ebenso viele verschiedene schulkategorien, wir haben zu beiden seiten die volksschule und die universität und in der mitte institutionen, die eines gemeinsamen namens entbehren; nennen wir sie vorläufig die mittelschule. die universität mit ihren freien einrichtungen trennt man gewöhnlich ab und spricht dann von dem niedern und höhern schulwesen. alle drei schulen sind bestimmt einen gewissen abschlusz der bildung zu geben, so jedoch, dasz jede niedere stufe zugleich vorbereitung für die höhere wird, und diese nur den lehrplan der vorhergehenden allseitig erweitert. während die niedere elementarschule den sprachunterricht nur an die muttersprache knüpft, in der geschichte und geographie vorzugsweise nur das biblische und vaterländische betont, in der mathematik allein die bedürfnisse des bürgerlichen lebens berücksichtigt und in den naturwissenschaften die nächste umgebung des schulortes sowie die erscheinungen des täglichen lebens zum mittelpunct der betrachtung macht, greift die mittelschule weit über diese sphären hinaus, geht zu fremden sprachen über, verbreitet sich über das ganze gebiet der elementaren mathematik, erforscht die geschichtlichen, geographischen und naturwissenschaftlichen verhältnisse bei ganzen völkern sowie über weite zeiträume hinaus, und eröffnet das grosze gebiet der kunst, für welches die elementarschule nur schönschreiben und rudimente des zeichnens sich angeeignet hat. die universität endlich vereinigt wiederum dieselben bildungsmittel und dehnt sie in freiester bewegung nach seite des lehrens und lernens zu immer weitergreifenden fernen aus. gemeinsamer charakter aller drei schulkategorieen ist aber das moment der erschlieszung allgemeiner bildung in der weckung und schärfung der kräfte des menschlichen geistes dadurch, dasz demselben positive unterlagen gegeben werden, die nun denkend verwerthet werden müssen zum unterschiede von

fach- und technischen schulen, die das handwerksmäszige, die technik, zu vermitteln haben, ohne die ein schnelles und gewinnbringendes arbeiten nicht möglich ist.

Historisch ist wol die heutige volksschule die jüngste schöpfung und hervorgegangen aus staatlicher initiative und intensiver mitwirkung der stadt- und landgemeinden. was der geniale generalvicar Fürstenberg und seine freunde und mitstrebenden zuerst in Westfalen in glänzender weise ins leben gerufen, das hat sich weithin verbreitet und ist muster und beispiel für ganz Deutschland geworden. dorf- und stadtschulen wurden errichtet und durch unterstützungen und sorgfältige inspectionen gefördert, normalschulen bildeten den anfang der lehrerseminare und die trennung der geschlechter führte alsbald zur mitwirkung von lehrerinnen, die in den volksschulen der östlichen provinzen noch heute nicht allgemein genug zugelassen werden. die kirche als solche hat sich wenig bei diesen organisationen beteiligt, ihre diener führten zwar überall die aufsicht, allein vorzüglich nur deshalb, weil sie zumeist allein die fähigkeit hatten, diese dienste der gemeinde zu leisten, überlieszen sie doch selbst an den pfarrorten den religionsunterricht in katechese und biblischer geschichte weltlichen lehrern, sich selbst nur den kirchlich gebotenen unterricht für die confirmanden vorbehaltend. die schüler waren endlich confessionell getrennt, weil das durcheinanderwohnen getrennter confessionen sich nicht in auffälligem masze vorfand, nicht weil durchgreifende unterschiede eine solche trennung notwendig gemacht hätten. die neuere zeit mit ihren mannigfachen kämpfen und seltsamen wirren hat die volksschule vielfach bedrängt; sie über alle fährlichkeiten wegzuheben und zu einer gewissen idealen höhe fortzuführen ist pflicht und ruhm zugleich. gefährdet ist aber die volksschule in dünn bevölkerten und armen landgemeinden, und die sich darbietenden schwierigkeiten sind in vielen fällen selbst bei reichlichster beihülfe des staates nicht zu überwinden: sonntagsfortbildungsschulen und die militairjahre müssen da die defecte früherer jahre decken. in kleinen städten und zahlreichen dorfgemeinden untergräbt oft confessioneller hader den erfolg der schule, zersplittert sie in parochialschulen und schafft so nebeneinanderlaufende classen, die nicht vorwärts kommen, weil einem und demselben lehrer zu verschiedene schülerjahrgänge übergeben werden müssen. hier können die aufsichtsbehörden energisch eingreifen und den übelstand heben, indem sie auf errichtung nicht von confessionslosen aber von confessionsfreien schulen dringen, d. h. von schulen, die jeder confession zugänglich sind, und in denen nur dem, von den geistlichen nicht, wol aber von geprüften und befähigten weltlichen lehrern erteilten religionsunterrichte eine confessionelle teilung zugestanden werden musz. alle übrigen volksschulen, also die in den mittleren und groszen städten befindlichen sind durch andere schuleinrichtungen beeinträchtigt, bald sind es winkel- und privatschulen für

sechs- oder siebenjährige kinder, bald sind es vorbereitungsclassen für gymnasien und realschulen und mit diesen eng verbunden, bald technische und fachschulen, bald die neuerdings eingeführten und mit dem namen der mittelschulen belegten anstalten, welche ebenfalls in den untern classen meist nur den plan der volksschule verwirklichen wollen. auch die höheren töchterschulen greifen störend ein und schwächen wie alle übrigen einrichtungen die volksschule einerseits, indem sie die idee des allgemeinen schulzwanges verdunkeln, anderseits, indem sie die besseren schüler entführen und so die eigentliche und hauptsächlichste anstalt zu einer frei- oder armenschule herabdrücken. dasz solche zerfahrenheit nicht fortbestehen darf, ist selbstverständlich, eine weitere ausführung der mit ihr verbundenen nachteile müssen wir uns jedoch an dieser stelle versagen, wir können nur die nackte forderung hinstellen, dasz sogenannte mittel- und töchterschulen in unmittelbarste verbindung mit der volksschule gesetzt werden sollen, während diese innerlich und äuszerlich so weit zu heben ist, dasz der anschlusz möglich gemacht wird. erst nach der entlassung aus der volksschule, die für einen groszen teil der besseren und wohlhabenderen schüler und schülerinnen mit dem 13n lebensjahre eintreten kann, finde der übergang in die andern genannten schulen statt, während die zurückbleibenden noch ein jahr lang weiter unterrichtet und dann den fortbildungsschulen übergeben werden können. ganz und gar müssen aber entfallen die winkelschulen sowie die mit den gymnasien und realschulen verbundenen elementarclassen. die letztern im interesse der gymnasien und realschulen selbst. davon weiter unten.

Die volksschule ist sache der gemeinde oder des kreisverbandes, da sie allen kindern der darin befindlichen familien ohne ausnahme den für das leben notwendigen unterricht gewährt. die schulverbände haben darum auch aus eigenen mitteln den unterhalt ihrer schulen zu bewirken und nur im falle constatierter unzulänglichkeit die staatshülfe zu gewärtigen, damit sie sich ihrer verpflichtung bewust bleiben und sorge tragen, dasz ihre opfer, die oftmals schwer belasten, nicht vergeblich aufgewendet werden. weil aber der staat aus tausend gründen das lebhafteste interesse an dem aufschwunge der volks- und gemeindeschulen nimmt, so gebühren ihm normativbestimmungen, oberaufsichtsrecht und zuschüsse, normativbestimmungen, die niemals in das detail hinabsteigen und nur den eigentlichen zweck im auge behalten, ein oberaufsichtsrecht, das durch eigene inspectoren geübt wird und für die innehaltung der gegebenen vorschriften sowie der allmählichen vervollkommnung der institution eintritt, und zuschüsse, die nach der wohlgeprüften leistungsfähigkeit der einzelnen verbände ermessen sind. es darf gerade in diesem gebiete der gedanke bei den beteiligten nicht aufkommen, dasz der staat alles allein thun müsse, denn hier ist das lebhafte interesse der einzelnen von unbestreitbarem werthe, weil

es vielleicht allein den erfolg garantiert, so dasz selbst die frage nach einem persönlichen schulgelde für uns vorläufig noch eine offene ist, wenn auch alle welt die unentgeltlichkeit des volksunterrichtes festhält als eine der neueren zeitrichtung einzig und allein entsprechende forderung des liberalismus, dem wir sonst nicht entgegentreten wollen. die unentgeltlichkeit nimt gar leicht den charakter der directen unterstützung an, und das gewährte wird ungern hingenommen, wie in armenhäusern reinlichkeit durch bäder und frische wäsche geschmäht und gefürchtet wird; der ehrgeiz manches vaters tritt hinzu und veranlaszt ihn, für seinen sohn oder seine tochter eine schulgeld fordernde anstalt zu wählen, damit seine kinder wenigstens nicht den druck der armut empfinden und mit der besser situierten minderheit gemeinschaft pflegen können. doch genug der andeutungen, da wir nicht mehr als andeutungen geben dürfen.

4. Im gegensatz zur volksschule halten wir die zweite stufe der allgemeinen bildungs- und unterrichtsanstalten für eine rein staatliche institution, schon deshalb, weil der staat anstalten haben musz, in denen seine beamten vorgebildet werden können. historisch fällt sie der kirche zu, und zwar in katholischen landen meist den religiösen orden zur vorbildung von geistlichen und laien im dienste der kirche und damit auch für weltliche amtierung, die ja in früheren zeiten dem priesterstande anheimfiel, in protestantischen dagegen den magistraten und stadtverwaltungen, welche die reformation begünstigten und streiter für die neue lehre heranbilden wollten; auch hier hatten die geistlichen herrn weltliche ämter zu übernehmen. erst mit dem aufbau des neuern, des modernen staates und namentlich in Preuszen mit den zeiten Friedrichs des groszen vindicierte sich der staat das oberaufsichtsrecht über diese arten von schulen nicht allein, sondern er verlieh ihnen neue organisation und mehr weltlichen charakter. gegenwärtig geschieht es im interesse der wissenschaft, im interesse eines gebildeten und durchaus tüchtigen beamtenstandes, im interesse des staatlichen fortschrittes in cultur, industrie und kunst, die speciell den höhern bürgerkreisen zur pflege überantwortet werden müssen, dasz der staat solche mittelanstalten gründet oder schon gegründete in seine unmittelbare obhut nimmt.

Die frage nach den verhältnissen der noch nicht vom staate übernommenen anstalten, einerseits zu den unterhaltenden privatpatronen, anderseits zu den leitenden staatsbehörden ist factisch entschieden dadurch, dasz ältere anstalten in minder reichen städten diesen durch die von der neuern zeit gebotenen umformungen sowie durch die höhern besoldungen und vermehrten sachlichen ausgaben unerschwingliche kosten verursachen und so ihre übergabe an den staat veranlassen. alle directoren und lehrer von anstalten in kleinern und mittlern städten wünschen die städtische verwaltung durch eine staatliche ersetzt zu sehen, da erstere doch nur nebensächliches anzuordnen oder vielmehr mit demselben zu

quälen habe, während sämtliche entscheidungen von irgend welcher erheblichkeit den provinzialverwaltungen anheimfielen. dabei wird geklagt über den kleinlichen geist bei communalen behörden, über rancunen bei aufrückungen und neuen besetzungen, über unnützes dareinreden innerhalb der fachfragen um so mehr, je weniger verständnis dafür vorhanden sei, über aufgeblasenes gebahren den lehrern gegenüber und andere erbärmlichkeiten, die das loos kleiner städte sind. wir wollen zugeben, dasz viel gegenseitiger ärger zum austrage kommt, denn in groszen städten Berlin, Breslau, Königsberg, Danzig usw. hört man ganz andere urteile, man spricht sogar von schutz der communalen behörde vor willküracten der regierung, von aufrechterhaltung freisinniger einrichtungen gegen bureaukratische anordnungen, aber die eine frage drängt sich uns immer in den vordergrund, sind denn communalverbände berechtigt, so kostspielige anstalten auf ihre kosten zu unterhalten, da sie doch den bei weitem grösten teil ihrer einnahmen denjenigen einwohnerclassen entnehmen, welche von diesen instituten keinen gebrauch machen? wenn man auf den indirecten vorteil hinweist, den jede stadt durch solche schuleinrichtungen sich verschaffe, so ist das wol nicht im vollen ernste gemeint. wir müssen die gestellte frage mit einem entschiedenen nein beantworten, zumal bei älteren anstalten die ehemaligen frommen stiftungen nur den geringsten teil der neuern bedürfnisse decken und die freiheitliche richtung, welche von den communalen anstalten vertreten werden konnte, im conflicte mit der regierung von geringer bedeutung ist — das Breslauer Johannesgymnasium hat dafür den beweis geliefert. im groszen ganzen steht den städtischen behörden durch das patronat nur die wahl der lehrer zu und sie ist in den meisten fällen durch unkenntnis und zufälligkeiten nicht immer eine glückliche, häufig sogar das gegenteil davon. unser votum geht also dahin, dasz der staat alle jetzt sogenannten höheren schulanstalten, die allgemeine bildung geben wollen, übernehme, um die leidigen fragen über patronate, curatorien und stiftungsvorstände definitiv zu beseitigen. wenn noch an einzelnen anstalten kgl. patronates curatorien bestehen, so entstammen dieselben einer zeit, in welcher der staat sich seiner vollen aufgabe noch nicht bewust war, es waren übergangsstadien aus der abhängigkeit von kirchlichen instituten zur staatlichen autonomie im unterrichtswesen; später hat man an das überkommene und geduldete nicht rühren wollen, persönliche verhältnisse sollten berücksichtigt werden: heute aber fordern wir zum zeichen der vollen emancipation der schule von allen fremden einflüssen, die sie so lange beengt haben, auch den fortfall dieser nichts mehr nützenden, wol aber den geschäftsgang erschwerenden alten einrichtungen. milde stiftungen, patriotische geschenke haben jetzt andere objecte zu berücksichtigen, sie werden am besten specielleren bedürfnissen, die auch im ressort des unterrichts nimmer fehlen werden, zugewandt und werden dort mehr nutzen stiften als da, wo sie verpflich-

tungen mindern, die die allgemeinheit zu tragen hat. es verbleiben so viele specialschulen für die verschiedenen menschlichen thätigkeiten, die eben ihrer localen natur halber vom staate nicht eingerichtet und vom staate nicht subventioniert werden dürfen, dasz milder gemeinsinn niemals der gelegenheit beraubt werden wird, sich zu bewähren.

Es ist noch die gerechtigkeitsfrage nach einer andern seite hin zu entscheiden. der aufwand für gymnasien und realschulen ist nicht unbedeutend, es ist daher zunächst gerecht und billig, dasz ein groszer teil derselben durch ein ziemlich hohes schulgeld gedeckt wird. die zeiten aber, in denen kleinere städte solche anstalten gründeten, weil sie reellen vorteil davon erhofften, sind für immer vorbei, und es wird nicht ausbleiben, dasz die zahl der notwendigen anstalten hinter dem bedürfnisse zurückbleibt. die wohlthat für eine gebildete familie, an einem gymnasial- oder realschulorte zu wohnen, ist kaum zu überschätzen, und doch wird manche stadt wenig aussicht haben, diese wohlthat ihren einwohnern bieten zu können. es bleibt nur eine wahl, man musz, wo es angeht, die zur zeit bestehenden vollständigen anstalten um die prima vermindern und durch die dadurch erhaltenen ersparnisse anderwärts aufhelfen. progymnasien — um diesen ausdruck vorläufig allein zu gebrauchen — sind in ausreichender anzahl wieder zu errichten und die vollständigen gymnasien den gröszern städten vorzubehalten. dadurch wird die höhere bildung dem ganzen lande zugänglicher, dadurch werden die anschauungen älterer schüler durch überweisung nach centralmittelpuncten des verkehrs allseitiger und die sich ihnen eröffnenden berufswege mannigfaltiger, und dadurch wird im besondern manches talent auf die rechte bahn gelenkt. unser vorschlag will das gegenteil von der praxis der letzten jahre, in dem man gerade die progymnasien durch erweiterung zu vollständigen anstalten vermindert und letztere vermehrt hat; wir wünschen, dasz die dazu verwendeten mittel zur gründung anderer progymnasien hingegeben werden, um so mehr, als auch die kleinen städte in den gröszern verkehr und den notstand der vertheuerung aller lebensmittel hineingezogen sind, und also von billigen pensionen für dahin zu entsendende schüler keine rede mehr sein kann. von allen geldinteressen abgesehen empfiehlt sich unser vorschlag, wie schon angeführt, in rücksicht auf verbreitung von cultur und kunst: eine kleine stadt, die eine solche anstalt erhält, wird nach jahr und tag ganz anders aussehen und in 10 jahren mehr fortschritte machen als sonst in einem halben jahrhundert, da ihr nicht nur direct elemente aus gebildeten kreisen zugeführt werden, sondern auch junge leute höheren studien sich zuzuwenden veranlassung finden, die gegenteils niemals dazu kommen würden. dasz nicht alle studieren oder wie man zu sagen pflegt sich einer gelehrten carriere zuwenden, dafür ist schon durch die unvollständigkeit der anstalt gesorgt.

5. Wir sind jetzt dahin gekommen, die innere organisation der

in frage stehenden mittelschule zu besprechen und uns zu entscheiden, ob die teilung derselben in gymnasium und realschule wie bisher bestehen bleiben soll oder nicht. latein und griechisch, in geringerem grade mathematik und geschichte waren nebst der religion die lehrgegenstände der alten, den sogenannten lateinischen schulen entsprungenen gymnasien, die übrigen wissenschaften wurden mit gelegentlichen bemerkungen abgefunden. aber der kreis des wissens erweiterte sich gewaltig; die so vorgebildeten beamten, ärzte, juristen und theologen fanden ihre gewonnene vorbildung nicht mehr ausreichend, und der staat empfand das tiefe bedürfnis, die geringe zahl wirklich brauchbarer männer in auszergewöhnlicher weise zu vergröszern. auf der andern seite hatte wohlstand und politische bedeutung das alte bürgertum ebenfalls in eine neue stellung gebracht, seine höheren kreise empfanden die notwendigkeit eines tiefern eindringens in kunst und wissenschaft auch für die eigenen zwecke um so mehr, als das princip der selbstverwaltung allmählich, wenn auch vorerst nur in leisen wellenschwingungen eingang fand und die tiefe kluft zwischen verwaltern und verwalteten zur erscheinung brachte. wie aber immer legislatorische maszuahmen dem vorschreitenden leben langsam folgen, so auch hier; die lehrpläne der höheren bildungsanstalten wurden zwar durch gröszere rücksichtnahme auf geschichte, geographie und deutsche litteratur sowie durch das hinzutreten von physik und naturgeschichte erweitert, allein diese fortbildung schien doch erst unter der freisinnigen verwaltung des ministers Altenstein in gröszern flusz zu kommen, insofern der bis dahin sechsjährige gymnasialcursus in einen neunjährigen umgewandelt und das bisherige ordinariatssystem durch das mit der neuen richtung von selbst gegebene system der fachlehrer durchbrochen wurde. die reactionsperiode aber vor und nach 1848 empfand von neuem das kaum überwundene und bei theologischer orthodoxie niemals abgeschwächte mistrauen gegen die subversiven tendenzen der naturwissenschaften, das feldgeschrei der umkehr der wissenschaft ertönte nach allen seiten und führte 1856 für die höheren schulen den Wieseschen normallehrplan herbei, durch welchen latein und griechisch nicht nur als die hauptpfeiler und mittelpuncte der jugendbildung hingestellt, sondern auch überhaupt in eine solche höhe gerückt wurden, als seien sie die einzigen vermittler, das alleinige masz und die ausschlieszliche zugangspforte für die bildung insgesamt. die todte gelehrsamkeit wurde der wissenschaft substituiert und der lebendige flusz der modernen gedanken und der mit ihnen gegebenen erweiterungen auf allen gebieten geistiger forschung so sehr ignoriert, dasz ein crasser materialismus als notwendige folge sich einstellen muste, während man vorgab, die materielle richtung der zeit verbannen zu wollen.

Was hat man nicht alles zur vertheidigung des Wieseschen normalplanes hören und lesen müssen; die nation hat indess auf diese schöpfung die verständlichste antwort ertheilt, indem sie mit

der bildung von realschulen selbst unter erhöheten schwierigkeiten eifrig fortfuhr, so dasz selbst nach dem staatlichen zugeständis von 1859 unter 58 neuen anstalten dieser kategorie 53 allein aus volksmitteln ohne alle subvention des staates gegründet werden konnten. es schien, als seien die tage der reformation zurückgekehrt, in denen man ebenfalls aus eigenem vermögen neue schulen gegründet, um den alten vom leben und seinen unabweisbaren forderungen abgewandten instituten bessere zu substituieren und dem jene beschützenden regimente zu opponieren. die vertheidiger des Wieseschen planes sind natürlich laudatores temporis acti, die alten sprachen haben nach ihrer meinung jahrhunderte lang im dienste des erziehenden unterrichtes gestanden und die besten erfolge erzielt, es ist mithin kein grund sie zu ersetzen und versuche anzustellen, deren ergebnisse zum mindesten zweifelhaft sein dürften. das neue scheint sich zudem nicht zu bewähren, man betrachte nur die erhobenen universitätsgutachten und trage der thatsache rechnung, dasz urteilsfähige männer aus dem kaufmanns- und gewerbestande gymnasialabiturienten solchen von realschulen vorziehen. das ist natürlich eine argumentution, die die brennenden puncte umgeht. man denkt nicht an die abweisung des griechischen und lateinischen, man will nur das ihnen gegebene übermasz herabmindern und eine vergleichung der neuern realschulen mit den alten anstalten als ungehörig zurückweisen. wenn sich das neue noch nicht bewährt hat, so bedenke man, dasz die naturwissenschaften erst in den letzten 30 jahren so tief in das leben des volkes eingedrungen sind, um sie erst jetzt wie in der volksschule so auf den höhern bildungsanstalten mit nutzen und erfolg lehren zu können, weil sie nicht mehr vielerlei nützliche kenntnisse und allerlei bunten kram von wissenschaftlichen und unwissenschaftlichen vorstellungen und begriffen darbieten, sondern in ihrer inductiven methode eine notwendige ergänzung alles sprachlichen und historischen unterrichtsstoffes geworden sind. nicht der lernstoff an und für sich ist das im erziehenden unterricht bildende, sondern die methode, durch welche er übermittelt wird, überdies müssen die sprach- und historischen wissenschaften das geständnis ablegen, dasz auch sie an der hand der receptierten inductiven methode eine ganz andere gestalt gewonnen haben. vergleichungen zwischen den unterrichtserfolgen an gymnasien und realschulen sind aber auch um deshalb abzuweisen, weil letztere erst seit 1859 eine festere form angenommen und also nach 1868 erst in die lage kamen, abiturienten zu entlassen, die dieser form entsprachen, so dasz die universitätsgutachten kaum auf dieselben rücksichtigen konnten, somit auch, was ihre schluszfolgerungen anlangt, geringe beachtung verdienen. wenn aber endlich stimmen aus bürgerlichen kreisen sich vorteilhaft über gymnasialabiturienten im gegensatze gegen solche von realschulen aussprechen, so will das wo möglich noch weniger bedeuten; man weisz ja, dasz die gymnasien im besitze gröszerer vorrechte und facultäten eine straffere disciplin halten können, ohne

dasz ihnen die schüler aus den obern classen entlaufen, wie es vielfach bei realschulen der fall ist, die mit den gesellschaftskreisen, aus denen ihre zöglinge stammen, in betreff der disciplin und der erziehlichen zucht manchen unliebsamen kampf erleben. verlautet doch aus sicherster quelle, dasz ein neu berufener hamburger director seine äuszerlich glänzende stelle freiwillig quittirt habe, weil er sich zu den von ihn geforderten connivenzen nicht verstehen konnte und wollte. dass gerade gymnasiallehrer philologischer qualität Wieses vertheidiger geworden, darf nicht wunder nehmen, es ist die alte geschichte von der brodwissenschaft, die geschichte des handwerksmäszigen widerstandes gegen erweiterung des wissens, wie es ehedem die J. H. Vosz bereitete opposition gegen die reception des griechischen unterrichtes unter die lehrgegenstände des gymnasiums und neuerdings die gegen die Curtius'sche grammatik erhobenen bedenken klar und thatsächlich bewiesen haben.

In der vertheidigung des jetzigen gymnasiums greift man so gern auf die formale bildung zurück, und vindiciert den jungen leuten, welche durch die alten sprachen unterrichtet werden, ein groszes masz derselben. auch dieser act der beweisführung ist nicht besonders glücklich. ob ich mich 5 bis 6 stunden uno tenore mit griechisch, latein und geschichte oder mit mathematik, physik und chemie oder wenn man will mit musik und malerei beschäftigen kann, ist für den beweis der arbeitsfähigkeit nach rücksicht des substrates höchst gleichgültig, es wird eben nur erfordert, dasz ich durch die verbannung der geistigen trägheit, durch die abwehr der vergnügungssucht und das miszfallen an nichtigen dingen die beschäftigung mit gegenständen idealen werthes zur dauernden richtung des geistes gemacht habe. sodann beruht die hauptsächlichste function des menschlichen geistes, das denken, auf richtiger und sinniger beobachtung der auszenwelt, auf gerechter werthschätzung der uns umgebenden natur, und wenn formale bildung zur denkfähigkeit führen soll, so dürfen die anstalten, welche sie vorzugsweise für sich in anspruch nehmen, so dürfen die gymnasien die naturwissenschaften, weil sie sehen und hören lehren, nicht nur nicht zurück drängen, sie müssen ihnen vielmehr in ihrem lehrplane eine ganz bevorzugte stellung einräumen. formale bildung erfordert gleichmäszige ausbildung der geistigen kräfte. wer weisz nun nicht, dasz die sprachlichen und historischen unterrichtsgegenstände gerade durch ihre elemente und grundlegungen das gedächtnis übermäszig in anspruch nehmen, dasz die geistige erfassung des stoffes so oft vor der mechanischen aneignung zurückbleibt, und dasz todtes regelwesen die eigentliche begründung der vorzuführenden gesetze und erscheinungen die lebensvolle entfaltung und ausbreitung derselben ersetzen musz? wo sind denn die gymnasialabiturienten, die in den geist des altertums eingedrungen, die aus Homer und Horaz nicht dichterischen geist, wol aber poetischen geschmack gewonnen und die an den antiken heroen gelernt haben, was den menschen zum

menschen macht, verständiges, kluges handeln, charakterfestes eingreifen in die kämpfe des lebens und idealen aufschwung zu höhern sphären? wenn welche zu finden sind, woran nicht zu zweifeln, so sind sie recht häufig nicht durch die schule sondern trotz derselben erstanden. formale bildung will endlich nur die vorläuferin der allgemeinen bildung sein, und die besitzt nur derjenige, welcher sich den heutigen culturzustand aus dem vollen schatze seines kopfes und herzens construieren kann, und bei dem antikes und modernes sich so gegenseitig durchdrungen hat, dasz er sich in jedem augenblicke das volle verständnis der auf der vergangenheit ruhenden gegenwart sich erschlieszen kann.

6. Das moment der formalen bildung ist es also nicht im geringsten, was den W. normalplan rechtfertigt. auch nach seite des praktischen schullebens ist derselbe, was die zu tage getretenen resultate anlangt, durchaus nicht von der art, die zur festhaltung desselben ermuntern kann. so weit einsichtige und vorurteilsfreie männer sich aussprechen, vom schulrathe bis zum geringsten candidaten, ergeht das verdict, dasz heut zu tage durch die gröszere concentrierung auf die alten sprachen nach umfang der stundenzahl, nach mehrung der dahin einschlagenden schriftlichen arbeiten und nach der energischen betreibung der classischen privatlecture die ergebnisse der abiturientenprüfungen von geringerm werthe seien als vordem, wo diese auszerordentlichen anstrengungen nicht getroffen worden, und dasz man diese behauptung auch dann aufrecht erhalten müsse, wenn man wie billig den groszen andrang von unzulänglichen schülern zu den gymnasien in rechnung ziehe. wenn heute schulprogramme berichten, der ganze Homer sei gelesen, oder es seien freie lateinische sprechübungen abgehalten oder es seien besondere phraseologien für den lateinischen aufsatz von den schülern angelegt, oder es seien die und die autoren privatim gelesen worden, so erregt das bei erfahrenen schulmännern gerechten zweifel an der aufrichtigkeit des mitgeteilten: man weisz ja, was es mit dem lesen des Homer auf sich hat, wie das material zu den sprachübungen dictiert und dann auswendig gelernt, wie die privatlection mit hülfe von übersetzungen extemporiert und die aufsätze weniger gefürchtet werden als ein um den 6n oder 8n teil kleineres scriptum: und wenn man vernimmt, wie noch heut wie ehedem Vergils Aeneis und die oden des Horaz als meisterwerke der dichtkunst gepriesen werden, so wird man bange über das masz der befähigung für eine dichterische auffassung, die solche auslassungen zu markte trägt. man betont so gern, noch dazu mit einem sonderbaren ironischen accente, dasz unsere Lessing, Goethe und Schiller doch nur auf dem boden des altertums ständen, und wir wollen dem durchaus nicht widersprechen, um so weniger als grade Lessing durch ein auszerordentlich feines verständnis der homerischen dichtungen mehr als alle philologen zweiten grades für die gerechte würdigung des altertums geleistet hat, als Goethe durch die allegorische vermählung der griechischen Helena

mit dem deutschen Faust die art und weise andeutet, wie das altertum für unsere moderne zeit nutzbar zu machen und Schiller durch die selbständige fortbildung antiker ideen im geiste der neuern philosophischen gedanken es bewiesen, dasz altes und neues sich in energischer wechselwirkung berühre, aber daneben müssen wir auch an unsere philologischen schulmänner die forderung stellen, dasz sie in und mit der schule gleiches wie die genannten meister anstreben und der jugend das beste und schönste ihrer dichtungen vermitteln, damit diese erkennen, was sie mit den antiken bildungsmomenten zu beginnen habe. das steht im zusammenhange mit der forderung einer nationalen bildung, die doch nicht ohne weiteres von der hand gewiesen werden kann, und die in unsern tagen so sehr stark erhoben wird, weil man inne geworden, dasz es schlecht damit bestellt sei. a priori kann doch nicht behauptet werden, dasz sich nicht ein hinreichendes masz von bildung aus nationalen elementen gewinnen lasse, hat doch noch der griechische knabe sie in seiner sprache und seinen autoren gewonnen, aber wir sind nicht so unvernünftig, die vergangenheit nicht achten zu wollen, aber auch nicht zo kurzsichtig, um sie allein in deutschen schulen alle nationalen momente überwuchern zu lassen; unsere losung ist die vernunftehe zwischen Helena und Faust. wir haben an Schiller das beispiel, dasz man das altertum kennen lernen kann durch fremde vermittlung, wie er denn seine wissenschaft darin zum teil nur der madame Dacier verdankte, aber auch das soll uns nicht vom quellenstudium abhalten, aber masz musz gehalten werden in allen dingen und gewisz auch in der werthschätzung der alten autoren.

Wir verlangen somit, wie es schon längst das gebildete publicum gewünscht, den fortfall des lateinischen aufsatzes, der lateinischen sprechübungen und interpretationen, so wie des griechischen scriptums in der prima. die schüler der obersten classe müssen an stelle dieser meist unfruchtbaren mühen sich anderwärts wissenschaftlich vertiefen, und auf die vorlesungen der universität vorbereiten. die etwa hervortretende productionskraft kann im deutschen aufsatze ein vernünftiges feld bearbeiten, damit derselbe endlich das werde, was er nach dem wunsche aller verständigen schulmänner sein soll, ein wahres und untrügliches erkennungsmittel der geistigen reife des abiturienten. es ist keine frage, wer noch als schüler sich eine gewisse übung im lateinischen sprechen und schreiben erwerben will, wer versuche in der lateinischen verskunst machen will, der musz diesen übungen auf kosten der andern unterrichtsgegenstände mehr zeit und musze zuwenden, als es das princip der allgemeinen bildung zuläszt. ein gleiches gilt von den übermäszigen anforderungen, die man in hinsicht der lateinischen und griechischen privatlectüre stellt, forderungen, die grade in den letzten jahren so übermäszig an uns herangetreten sind, dasz man sich kaum des lachens über den zu tage gekommenen unsinn erwehren kann, zumal von einer deutschen privatlectüre niemals die rede ist, von derjeni-

gen also, die vollbracht werden musz und ohne alle jene täuschungen und betrügereien vollbracht werden kann, welche wie hohn auf die erziehungsresultate erscheinen wollen. lasse man in der classe häufiger als jetzt extemporieren, und erhebe man kein zetergeschrei, wenn der schüler einmal eine vocabel nicht kennt, das passiert ja auch dem lehrer selbst bei den nicht ἅπαξ λεγόμενα; nicht durch aufschlagen und memorieren erlernt man vocabelkenntnis, wol aber durch häufigen gebrauch. grammatische und kritische spitzfindigkeiten gehören ebenfalls nicht in den bereich der schule, wol aber erkenntnis des sinnes und gedankenzusammenhanges nicht vieler aber weniger guter antiker schriftwerke. auch das memorieren Horazischer oden oder Ciceronischer reden oder Homerischer rhapsodien trägt wenig früchte, wenn es geboten wird, reichlichen segen dagegen, wenn der schüler es aus eigenem antriebe und oft auch nur deshalb betreibt, weil er sieht, dasz sein lehrer solche dinge ebenfalls mit dem gedächtnisse beherscht und dadurch sichtbar erfreut und gehoben erscheint. zudem bildet das freiwillige memorieren unzweifelhaft den übergang von gebotener zu freier arbeit und ist insofern von nicht zu unterschätzendem werthe.

Wenn wir so versuchen, die classische philologie für die gymnasien in engere grenzen zurückzuführen als es den fachlehrern der altertumswissenschaften lieb sein mag, so nehmen wir auch keinen anstand, die extreme von der realschule abzuweisen, die durch die eingetretene opposition hervorgerufen worden. am deutschen, französischen und englischen kann der schüler keine sprachstudien treiben, die seinen jahren und den ihm gesteckten zielen angemessen sind; alle drei sprachen haben zu wenig formenreichtum, und wenn hierin auch das deutsche entschieden reicher ist als die beiden andern, so ist es doch die muttersprache und tritt dadurch dem erkennen sprachlicher gesetze noch mehr als diese entgegen, da junge leute es schwer begreifen können, weshalb man das noch lernen soll, dessen man sich als einer fertigkeit wol bewust ist. dasz in unserer zeit der gedanke vor der form so sehr hervortritt, während gedanke und form bei den Griechen und Römern, in den classischen werken wenigstens, sich deckten, ist eine thatsache, die man beklagen oder bewundern kann, jedenfalls aber in rechnung zu setzen hat. eine neuere philologie, d.h. eine philologie, welche moderne schriftsteller nach weise der alten lehren und interpretieren will, ist eine ungenieszbare form des schulpedantismus: Goethe, Schiller und Lessing mit anmerkungen versehen, wie sie Horazen und Homer zum teil gegeben werden müssen, wird selbst bei fachphilologen wenig anklang finden. hier gilt nur die selbständige privatlectüre, und es ist dabei nicht schädlich, wenn der schüler dabei über diese oder jene schwierige stelle beim ersten lesen hinweggeht, und sich erst bei wiederholtem lesen die erklärung zu erschlieszen sucht, es ist das besser, als wenn diese ihm sofort vom lehrer gegeben wird. alt- und mittelhochdeutsche grammatik passen nicht einmal in dem geringen

umfange, in welchem Methner sie in dem programme des Gnesener gymnasiums 1867 umschlossen hat, in unsere mittlere bildungsanstalt, da diese studien allzusehr in die sprachwissenschaft eingreifen und comparierend mit den andern zweigen des indogermanischen sprachstammes betrieben werden müssen. lehren wir das deutsche nach alter weise, die sich gedankenerschlieszung und stärkung der denkkraft zum ziele gesetzt hat und deshalb auch in der prima zur philosophischen propädeutik hinanschreitet. lehren wir auch in der realschule latein und griechisch mehr als französisch und englisch. conversationsfähigkeit ist nicht das ziel selbst dieser anstalten. es ist zwar der flieszende mündliche gebrauch einer lebenden sprache in jedem falle eine schätzenswerthe fertigkeit, den jedoch ein gebildeter junger mann im falle der notwendigkeit sich leicht aneignet, die er aber nicht üben wird, falls er keinen gebrauch davon zu machen hat, weil er die darauf zu verwendende zeit viel nützlicher und besser verwerthen kann. was nun schlieszlich die mathematischen und naturwissenschaftlichen disciplinen anlangt, so können auch diese für die realschulen eine leichte beschränkung erdulden, um mit dem für sie in dem gymnasium erhöhten niveau sich auszugleichen. wer als schüler zoologie und botanik mit dem material von fauna und flora seiner nächsten umgebung gelernt hat, ist sehr wol unterrichtet und vorbereitet tiefer in diese disciplinen einzudringen; wer in physik und chemie so unterwiesen, dasz er die fundamente derselben an den wichtigsten naturerscheinungen denkend und betrachtend sich angeeignet hat, wer endlich die elemente der mathematik bewältigt und fertig eingeübt hat, auch ihres systematischen zusammenhanges sich klar bewuszt geworden, der musz unserer ansicht nach, weitern studien mit leichtigkeit nahe treten oder anderwärts im praktischen leben sich nützlich bewähren können.

So drängt denn alles zur wiederaufnahme der ansicht hin, nach welcher die realschule in dem erweiterten gymnasium aufgehen musz, in dem gymnasium, wie es vor aufstellung des W. normalplanes bestand und der weitern entwicklung entgegensah, in dem gymnasium, welches nicht mehr so ausschlieszlich wie jetzt, nicht nur vorbereitung für die universität, nein speciell mehr für die künftigen philologen ist. die scheidewand zwischen gelehrtenstand und bürgertum musz fallen, alle staatsbürger müssen sich der freiheit der bildung bewust werden, verwaltete wie verwaltende müssen nicht durch eine brücke getrennt werden, deren überschreitung hier lückenhafte und aphoristische bildung, dort unkenntnis mit den bedürfnissen des gewöhnlichen lebens oder mit den praktischen eingebungen des gesunden menschenverstandes unmöglich machen, das nationale darf nicht durch das fremde, auch wenn es den mantel des classischen und antiken trägt, überwuchert werden, und in den parlamenten musz der zug einer gemeinsamen bildung überall und sichtbar hervortreten.

Als einzige form der allgemeine bildung erstrebenden und

staatlichen mittelschule gilt uns also das gymnasium. dasz dasselbe confessionsfrei sein musz, ist bei den wirren und religiösen kämpfen unserer tage und nach den vielfachen aber miszlungenen versuchen moralischer eroberungen von seiten des staates gegenüber den übergreifenden hierarchischen bestrebungen der kirche oder der kirchen offenbar und selbstverständlich. die versuche, den religionsunterricht zu andern zwecken als dem eines erziehenden unterrichtes zu verwenden, sind völlig miszlungen, und man wird zu einfachen zielen zurückkehren müssen. auch für das religiöse leben wirkt die schule überhaupt zunächst nur theoretisch, während die praktische gewöhnung dem hause und der kirche anheimfällt. das kind lernt von der mutter beten, wohnt den häuslichen andachten bei, die sich in leidlich guten familien wenigstens im gemeinsamen tischgebete manifestieren, das kind geht mit vater uad mutter zur kirche, um gottes wort zu hören und sich durch die gnadenmittel der kirche zu stärken. die schule unterbricht diese praktischen gewöhnungen nicht, sondern thut genau dasselbe durch einführung gemeinsamer gebete, durch teilnahme am gottesdienste und beteiligung an kirchlichen festen nicht abgesondert als schule, wie es häufig zu geschehen pflegt, sondern inmitten der gemeinde und insofern als lehrer und schüler sich zu religiösen verpflichtungen bekennen. oder glaubt man vielleicht, dasz die schule in ihren zöglingen ein religiöses leben erwecken könne, wenn das haus es nicht gethan? glaubt man vielleicht, ein kind, welches zu hause keine liebe zum gottesdienste eingeflöszt erhalten, werde in der schule mehr als äuszerliche teilnahme an den gottesdienstlichen handlungen darlegen? man hüte sich ja vor dem übermasze! wir kennen anstalten, die ihre schüler jeden morgen zum gottesdienste und alle 5 bis 6 wochen zu den sacramenten führten, und nichts weiter damit erzielten, als abneigung und widerwillen, so dasz die jungen leute auf universitäten und noch lange jahre nachher nicht dahin gehen mochten, wohin sie in den schuljahren zu gehen gezwungen worden. alles unzeitige, gewaltsame, übertriebene gedeiht ebenso wenig im physischen als im moralischen leben, und das religiöse leben kann nur eine frucht des hauses, des unterrichtes und der eigenen freien selbstbestimmung sein; nur dann wirkt es befreiend und veredelnd, andernfalls erzeugt es heuchelei, unglauben und indifferentismus. man vertraue nur dem deutschen gemüt, das den glauben an gott und die erlösung lebendig in sich birgt, und nur dann auf abwege geräth, wenn herschsucht und übermut und unduldsamkeit der priester es irre führt. die schule thue also nur das, was sie vermag, sie schliesze sich der kirchengemeinde an, schicke ihre zöglinge in den den geistlichen vorbehaltenen confirmandenunterricht, und lasse innerhalb ihres kreises religionsunterricht von weltlichen geprüften lehrern erteilen. in den untern und mittlern classen werde biblische geschichte und der katechismus vorgetragen, in den obern classen kirchengeschichte, und namentlich geschichte der väter und der ersten 8 öcumenischen concile

neben eingehender lectüre des neuen testaments, so dasz auch in diesem gebiete wie anderwärts die quellen erschlossen werden. weltliche lehrer sollen den unterricht erteilen, damit derselbe sich wissenschaftlicher gestalten und eine objectivere farbe annehmen könne, während zugleich conflicte mit der geistlichkeit entfallen. wir haben es erlebt, dasz anstalten jahrelang gewissermaszen mit dem interdict belegt wurden, dasz man ihnen keine religionslehrer zusandte, weil man die eingebildeten rechte der kirchlichen behörden nicht gutheiszen konnte. war es in solchen fällen der geistlichkeit einerlei, ob die jugend ohne religionsunterricht aufwuchs oder gar häretischen unterricht erhielt, so mag sie es auch jetzt ertragen, wenn wir uns zu der ansicht bekennen, dasz die weltliche aufsichtsbehörde recht wol im stande sei, art und weise des religionsunterrichts leiten und beurteilen zu können. der staat hat ein interesse an dem religiösen leben seiner bürger, und die schule musz des idealen gehaltes wegen die lehren des christentums in den kreis ihrer lehrobjecte ziehen, eines solchen wichtigen factors der cultur kann der eine wie die andere nicht entrathen und es ist keine sorge zu tragen, dasz ihm nicht stets die gebührende achtung geschenkt werden wird. im interesse der schule liegt es, dasz sie ganz und gar von der kirche und von kirchlichen instituten, nicht losgetrennt, wol aber emancipiert werde, dasz sie als freie institution sich hinstelle, die in jeder weise unabhängig und durch fremde interessen unbehindert ihre mission vollziehe.

Wenn wir für unsere gymnasien einen confessionell getrennten religionsunterricht verlangen, während doch biblische geschichte und die kirchengeschichte in möglichst objectiver form recht wol mit sämmtlichen christlichen schülern zusammen durchwandert werden können, so wollen wir damit nur den gegenwärtigen zeitverhältnissen eine wie uns dünkt notwendige concession machen; der streit, der zur zeit ausgetragen und der hoffentlich mit der gröszern einigung der christlichen kirchen endigen wird, soll nicht in der schule ausgetragen werden, die eltern sollen in keiner weise grund haben, derselben ein vertrauen zu entziehen, welches nur im allseitigen interesse erhalten werden kann, auch junge lehrer sollen nicht in der religion unterrichten, nicht weil es ihnen vielleicht an wissenschaftlicher und unterrichtender fähigkeit fehlen könnte, sondern weil die jugend zu rasch und entschieden sich mit gewissen dingen auseinander setzt, zu denen der gereiftere mann, den das leben und seine kämpfe in eine höhere schule genommen, doch immer wieder zurückkehrt. der religionsunterricht soll älteren erfahreneren und vor allem charakterfesteren männern anvertraut werden, und wenn dann noch mit der lehrkraft nicht unnötig gewechselt wird, wenn der unterricht in möglichst wenige hände gelegt wird, dann wird besseres aus ihm hervorgehen als zur stunde, wo geistliche denselben sei es als nebenbeschäftigung sei es als übergangsstadium zu übernehmen veranlasst werden. eine besondere seelsorge für gymnasia-

sten anzuordnen halten wir für durchaus überflüssig, und für schädlich sogar, wenn ihr gottesdienst in der kirche von dem der gemeinde getrennt wird.

8. Man hat behauptet, dasz man den sprachlichen unterricht möglichst früh beginnen müsse, damit die grammatische formenlehre noch in den jahren übermittelt werden könne, in welchen das gedächtnis, dem dabei der gröste teil der arbeit zufalle, noch frisch und receptiv sei. ob man dabei bedacht hat, dasz die formenlehre auch in den ersten anfängen nicht nur ein mechanisches erfassen, sondern auch ein denkendes, weil vergleichendes lernen nicht allein zulasse, sondern sogar verlange, will zweifelhaft erscheinen, da grade diejenigen männer die behauptung vertreten, welche auch gegen einführung der grammatik von Curtius sich ausgesprochen haben. die methode des gymnasiums darf niemals rein mechanisch verfahren, und schülerjahrgänge die diese noch verlangen, gehören nicht in das gymnasium hinein. es ist keine frage, wir haben den anfang für dasselbe zu tief herabgesetzt; man erhält in der sexta 9jährige knaben, die noch nicht lesen, schreiben und rechnen können, und von denen ein groszer teil niemals ordentlich schreiben und rechnen lernt. auf der elementarschule werden schreib- und rechenübungen tagtäglich in ununterbrochener folge angestellt und dadurch eine fertige sicherheit erzielt, die späterhin nicht mehr verloren geht. wird aber diese zu früh unterbrochen, werden 10 stunden latein neben 4 stunden rechnen und 2 stunden schreiben gelegt, so überwuchern die 10 stunden latein als das neue und wichtigere die letzteren so sehr, dasz von ihren erfolgen wenig zu sehen ist. ein solcher knabe von 10 jahren hat bei unterbrechungen des rechenunterrichts auf 1 oder 2 tage ganz gewis in der nächsten stunde das vergessen, was er in der vorigen gelernt, zu einer rechenfertigkeit, die auf täglicher übung zur stärkung des zahlengedächtnisses, wie man zu sagen pflegt, beruht, bringt er es niemals und demgemäs sind auch die ergebnisse des spätern mathematischen unterrichts mehr in frage gestellt, als die urheber des frühern beginnes der gymnasialstudien geahnt haben mögen.[2] dazu kommt noch ein zweites. auf der untern stufe der elementarschule ist die zahl der lehrgegenstände eine sehr geringe, der lehrstoff wird mehr geistig verarbeitet, als es in den 2 bis 4 deutschen stunden auf der sexta und quinta unserer gymnasien geschehen kann, auf denen neben das lateinische noch das französische tritt, und vollends nun zum bloszen gedächtnismäszigen lernen hintreibt. elfjährige knaben einer nicht zu schlechten elementarschule sind durchgehends geweckter als gymnasiasten im gleichen alter und machen vor diesen, was urteilsfähigkeit und rasche entscheidung anlangt, einen bedeutend bessern eindruck. der zu massenhaft ein-

[2] man sehe den aufsatz des unterzeichneten 'über den rechenunterricht auf gymnasien' im vierten hefte des ersten jahrganges der zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen unterricht von Hoffmann, Teubners verlag.

dringende stoff hat die zarten knaben überwältigt. macht man doch stets die erfahrung, dasz kinder, welche wenn auch nur praktisch und durch den mündlichen gebrauch zugleich zwei sprachen erlernen müssen, in der verstandesbildung sehr zurückbleiben, so dasz man nicht mit unrecht die verstandesleere und geringe urteilskraft, welche man in unsern höhern gesellschaftlichen kreisen so oft antrifft, auf die erste jugendzeit zurückführt, in welcher das erlernen mehrerer sprachen zugleich die ganze thätigkeit des kindlichen geistes ausschlieszlich in anspruch genommen.

Der allzu frühe anfang ist aber auch unnötig. man bemerkt, dasz ältere sextaner und quintaner das pensum ihrer classe immer in der hälfte der zeit bewältigen, die festgesetzt worden. unaufmerksame und unbedachte lehrer meinen dann wunder was für talente entdeckt zu haben und sind vorschnell mit no. 1 cum laude bei der hand. später machen sie dann wenn auch zu spät die erfahrung, dasz ihre schützlinge in den obern classen mehr und mehr zurückbleiben, dasz sie oftmals sich für die studien nicht einmal eignen. dasz endlich die volksschule selbst unter dieser zu frühen wegnahme leidet, ist ohne weiteres klar, und wenn man diese verschlechtert, beraubt man zu gleicher zeit das gymnasium, denn auch die in neuerer zeit so beliebten vorschulen können eine gute volksschule nicht ersetzen. die einrichtung der vorschulen hat für verschiedene orte verschiedene veranlassungen. bald waren es wünsche von exceptionell gesinnten eltern, welche ihr söhnlein möglichst früh einer höhern bildungsanstalt überweisen wollten meist in der erwartung, dort bessern umgang für denselben zu gewinnen, bald waren es ungenügende landschulen, welche dem gymnasium schüler überwiesen, die zu wenig vorbereitet waren, bald endlich meinten directoren und schulverstände die mechanik der volksschulmethode entbehrlich machen zu müssen, und durch ihre eigene aufsicht mehr vollbringen zu können als der in einem Diesterwegschen seminar geschulte elementarlehrer. an einzelnen orten sollen die septimas und octavas von ersprieszlichen folgen gewesen sein, doch glauben wir nicht alles, was uns in solcher weise berichtet wird. wenn in gröszern städten eine elementarschule in mehreren classen mit dem gymnasium verbunden wird, so mag das in ansehung des unterrichts keine gefahren, vielleicht vorteile mit sich führen, dort aber wo nur eine vorbereitungsclasse existiert, ist immer die anhäufung zu verschiedener schülerjahrgänge (4 bis 5) in dieser einen classe ein auf die dauer unerträglicher zustand; der lehrer ermüdet, und die eltern werden genötigt, das im hause zu lehren oder lehren zu lassen, was in der schule gelernt werden sollte. die einclassigen vorschulen sind ein in jeder weise mislungener versuch, man wird denselben fallen lassen und ernstlich an die verbesserung der volksschule herangehen müssen je eher je besser für diese wie für die gymnasien selbst.

[4] wir sind selbst bei der begründung einer vorschule beteiligt gewesen, und wenn wir auch nach langjähriger beobachtung einzelne gute

Nicht erst jetzt, sondern schon seit langen jahren haben wir den neunjährigen gymnasialcursus für keine ersprieszliche einrichtung gehalten, namentlich seit wir auch die nachteiligen folgen des zweijährigen cursus in der tertia und secunda kennen gelernt. die bessern schüler haben von seiten der schule nicht hinreichende beschäftigung und für eine freithätige arbeit noch nicht reife genug, so dasz sie allmählich des frühern fleiszes sich entwöhnen und auf irrwege kommen. das wird überall, da aber namentlich bemerkt werden können, wo der geringen schülerzahl halber die beiden abteilungen in allen stunden und lehrgegenständen combiniert sind. die bessern schüler der untern abteilung sind immer in der nächstfolgenden classe brauchbarer als die mittelzahl der höhern, und wenn sich auch die lehrer mit dem gedanken trösten, dasz das nur schein sei, weil erstern der vorgelegte stoff, wenn auch leicht erfaszt, doch noch nicht hinlänglich zu eigen geworden, so ist auf seiten der schüler doch nicht eine solche erkenntnis vorauszusetzen und es wird ihr gerechtigkeitsgefühl mehr als einmal auf eine harte probe gestellt. wiederholungen sind notwendig, schwerlich aber auf diese weise. wenn es aber die absicht war, für die lectüre der griechischen und lateinischen classiker mehr zeit zu gewinnen, so hat man auszer acht gelassen, dasz wenig und gut lesen für diesen zweck ausreicht, und über einen gewissen kreis von schulautoren heute doch nicht mehr herausgegangen werden darf. mehr als das zu berücksichtigen bleibt der umstand, dasz unsere gymnasien in der that von zu vielen jungen leuten besucht werden, die nicht dahin gehören, die besser andern schulen zugeführt werden, weil sie sich für die studien nicht eignen. diese art schüler werden durch die zweijährigen curse groszgezogen und ihnen zu liebe werden gerade die bessern elemente in einen so langsamen trab versetzt, als wenn sie an das nichtsthun gewöhnt werden sollten. an andern anstalten mit groszen frequenzen hat man die wohlthat der zweijährigen curse und eine solche sollte sie doch sein, dadurch illusorich gemacht, dasz 60 bis 70 schüler in eine classe zusammen kamen und natürlich zur hälfte nichts lernten, so dasz sich hier ebenfalls eine über das erlaubte masz hinausgehende zurückhaltung der guten schüler und damit auch eine sittliche gefährdung derselben einstellte.

---

erfolge derselben nicht in abrede stellen dürfen, so trat doch der oben gerügte übelstand des zu bunten schülergemisches allzu sichtbar hervor, als dasz wir nicht später unsere mitwirkung bedauert haben. gewöhnlich soll und will dann noch eine derartige classe mehr leisten, als ihre natur es zuläszt, und es kommen treibhausblüten zum vorschein, die, wenn nicht in der sexta so doch in der quinta und quarta, nicht mehr befriedigen können.

Posen. Fahle.

(schlusz folgt.)

2.

BLÄTTER AUS DER PRAXIS.

I.

Nichts erscheint in höheren schulen so schwierig, als die ausgleichung zwischen den überall wieder erhobenen beschwerden über das vielerlei ihres unterrichts und dem doch auch so oft ausgesprochenen verlangen nach solchem vielerlei. zu leugnen ist nun nicht, dasz in den kreisen der schulmänner, die mit besonnenheit ihres berufes warten und neben dem, was sie zunächst beschäftigt, den zusammenhang der bestrebungen und thätigkeiten, an denen sie teil haben, aufmerksam ins auge fassen, die geneigtheit grosz ist, jene beschwerden gelten zu lassen. sie fürchten selbst zuweilen, dasz bei dem lernen des vielen das lernen des wesentlichen beeinträchtigt werde, dasz dabei gründlichkeit des wissens auch bei langer mühe nur schwer sich erzielen lasse, dasz es auch bei begabteren wol selten zu lebendiger, das gemüt grregender, den charakter stärkender bildung komme. und sie sehen doch auch, wie gerade strebsame geister allmählich müde werden, wie sie manches zwar im treuen gedächtnis bewahrt, aber nicht verarbeitet haben, wie das, was eine gestaltende macht in ihnen werden konnte, ihnen kaum noch freude bereitet.

Könnten wir am schlusse eines schuljahrs die summe dessen berechnen, was unsre schüler innerlich erfaszt und als kräftig fortwirkendes element mit dem, was sie sonst bereits geworden sind, verbunden haben, so würden wir vielleicht zu einem sehr beunruhigenden ergebnis kommen. und zu leugnen ist sicherlich nicht, dasz wir es mit einer schwer zu bewältigenden vielheit von unterrichtsgegenständen zu thun haben, mit drei bis vier sprachen und litteraturen, mit mathematischen und naturwissenschaftlichen disciplinen, mit religionslehre, geschichte und geographie, endlich noch mit technischen lehrfächern; wir müssen uns zugleich vergegenwärtigen, dasz zuweilen derselbe gegenstand, je nachdem er mehr theoretisch oder mehr praktisch behandelt wird, für das gefühl der schüler wiederum in verschiedenen richtungen auseinandergeht; wir müssen auch das berücksichtigen, dasz die mehrheit der in denselben classen neben einander thätigen lehrer den schülern einheitliches auffassen in ganz besonderer art erschwert; wir müssen überdies im auge behalten, dasz gewecktere und gereiftere schüler auf veranstaltung der väter oder aus eigenem triebe noch mancherlei nebensächliches treiben, wie sie auch aus dem äuszern leben, aus der tagespresse und der litteratur manches aufnehmen, was ihnen als verstohlen genossene frucht lieber ist als vieles von dem in der schule ihnen entgegengebrachte. es wäre kein wunder, wenn in den minder energischen geistern die aufgenommenen bildungselemente ein

wirres durcheinander würden und wahre einheit dabei für immer unmöglich würde.

Dennoch musz schlieszlich auch derjenige, welcher auf vereinfachung des unterrichts dringt, zugestehen, dasz einerseits aus dem reichtume der seit jahrhunderten für unser volk erarbeiteten bildungsstoffe, andererseits aus den bedürfnissen des lebens, das an den verschiedensten aufgaben sich versucht, für die höheren schulen die notwendigkeit erwächst, den unterricht mannigfaltiger zu gestalten. auch wissen wir, dasz bei der von wackeren schulmännern wiederholt angestellten untersuchung, was aus dem kreise der unterrichtsgegenstände ausgeschieden werden könne, kaum irgend etwas als entbehrlich sich hat bezeichnen lassen, und es hat dabei nicht eben nur die stimme der fachmänner, die bei solchen fragen selten ganz unbefangen sind, sondern die besonnenste pädagogische erwägung das entscheidende wort gesprochen. ist denn nun auch ohne weiteres anzunehmen, dasz die vielheit die einheit ausschliesze? oder bildet sich nicht in allen lebenden dingen das eine aus mannigfaltigen elementen zusammen, wie es auch wieder seine kraft auf sehr verschiedenes wirken, in sehr verschiedenes eingehen läszt zu neuen gestaltungen? ich möchte nun diesen gedanken etwas weiter verfolgen, indem ich über vielheit und einheit im höheren unterrichte spreche.

Ohne zweifel ist ein geistbildender unterricht überhaupt nicht möglich ohne eine gewisse vielheit von anschauungen, gedanken und übungen, da ja doch der geist in der mannigfaltigkeit seiner anlagen und kräfte fort und fort verlangend nach allem greift, was diesen anregung geben, was sie erfüllen und bilden kann. und je kräftiger der geist sich entwickelt, desto gröszer wird sein verlangen, aus der fülle dessen, was in buntem wechsel ihn umdrängt, das ihm gemäsze zu ergreifen, wie auch sein vermögen wächst, das ergriffene zu verarbeiten und mit dem, was schon gewonnen ist, zu verschmelzen. was himmel und erde, was vergangenheit und gegenwart, was die nächste erfahrung und die tief dringende forschung darbieten, das beschäftigt ihn, das will er umspannen nnd zusammenfassen, das will er zu seinem eigentum machen.

Freilich begegnen uns auf allen seiten solche, die von dieser empfänglichkeit und diesem bildungstriebe wenig besitzen, matte, träge naturen, die entweder nach ihrer ursprünglichen beschaffenheit auf eine sehr beschränkte entwicklung angewiesen sind oder gleich in der ersten zeit des aufstrebens der rechten anregungen entbehrt haben oder auch von der masse des mitgeteilten sich haben überwältigen lassen. dennoch sind dies blosze anomalien, wenn auch zahlreiche, aus denen nichts für das, was im allgemeinen zu geschehen hat, sich folgern läszt. für den schulunterricht, welchen wir hier im auge haben, bleibt es aufgabe, den jugendlichen geistern, welche gebildet werden sollen, die fülle dessen, was sie für ihre ent-

wicklung bedürfen und aufzunehmen im stande sind, zu lebendiger aneignung darzubieten.

Aber schwierig ist diese aufgabe, schwieriger als viele sich denken. theilen wir die mannigfaltigkeit dessen, was mitgeteilt werden soll, nach allgemeinsten gesichtspuncten ein, so haben wir die vielumfassenden gebiete des realen und idealen vor uns; bei jenem aber wiederum das, was im neuen sich bewegt und das, was in der zeit seinen verlauf gehabt hat, bei diesem, was in abstracten raum- und gröszenverhältnissen aufgefaszt wird und was die gesetzmäszige entwicklung des geistigen lebens erkennen läszt; über allem endlich, alles ideal verknüpfend, steht, was in den höchsten thatsachen und wahrheiten der glaube ergreifen soll. ist nun hierbei auch überall sogleich ein sachlich oder systematisch bestimmter zusammenhang gegeben, so könnten doch bei jedem der bezeichneten gebiete nach verschiedenheit der stufen, auf denen die schüler mit ihrer bildung stehen, und nach verschiedenheit der ziele, denen sie zustreben, mancherlei zweifel hervortreten über masz und anordnung des mitzuteilenden, wie über form und charakter der mitteilungen. wir dürfen als lehrer niemals verkennen, dasz die im interesse der wissenschaft gemachten aufstellungen nicht ohne weiteres auch die den pädagogischen bedürfnissen entsprechenden sind, dasz vollständigkeit in wissenschaftlicher beziehung ein groszes verdienst, in pädagogischer hinsicht ein groszer fehler sein kann, dasz gleichmäszige durchführung vom manne der wissenschaft gefordert werden darf, während der schulmann die verpflichtung hat, dasjenige, was für eine besondere stufe als im höheren grade bildend erscheint, herauszuheben, dasz wiederum jener das unbestreitbare recht hat, an einen einzelnen gegenstand der forschung längere zeit seine ganze aufmerksamkeit zu knüpfen, dieser dagegen die freude sich zu versagen hat, welche aus einer lieblingsbeschäftigung sich ergeben kann, wenn er vor schülern steht, die einen gewissen zusammenhang von kenntnissen gewinnen sollen.

Beim besten willen der lehrenden kann es oft genug geschehen, dasz für die lernenden die vielheit des mitgeteilten vielheit bleibt, innerlich und äuszerlich unverbunden und darum denn auch unverstanden, unlebendig, unwirksam. wir wissen alle, dasz dies ein schwer zu vermeidender übelstand ist bei den realien, bei geographie, bei naturbeschreibung, bei geschichte, weil hier auch nach weiser beschränkung immer noch ein reicher stoff zu verarbeiten ist, dessen bestandteile leicht wieder auseinanderfallen, so lange dem schüler das geistige band fehlt, das sie innig verknüpft. aber wir erleben häufig auch, dasz bei den idealen unterrichtsgegenständen das, was vor dem bewusztsein des lehrers in fester verbindung und gliederung steht und auch den schülern in wunderbarer folgerichtigkeit und gesetzmäszigkeit als fesselnd erscheinen kann, immer wieder zerfährt und nur in locker verbundenen einzelheiten festgehalten wird; jede mathematische, jede sprachliche lection beweist uns dies. und

was soll ich von den erfolgen des religionsunterrichts sagen, der die aufgabe hat, die geheimnisse der herzen und der gottheit aufzuschlieszen, das irdische und das himmlische, das ewige und das zeitliche zu verbinden, in allem, was ist und geschehen ist, die spuren anbetungswürdiger weisheit und gerechtigkeit verfolgen zu lassen?

Wir würden bei allem lehren nie zu einem gewissen erfolge kommen, wenn wir nicht fort und fort darauf bedacht wären, die vielen bildungselemente, welche wir darbieten, zu lebendiger einheit zu verknüpfen. das aber vermögen wir erst dann, wenn wir bei unserer ganzen arbeit uns gegenwärtig halten, dasz die vielen bildungselemente für den schüler in der einheit seines geistes durch lebendige auffassung und aneignung einheit gewinnen. aber wie sehr wir auch geneigt sein mögen, zu solcher auffassung und aneignung anzuleiten, eine wirklich genügende anleitung würde doch nur die sein, welche eine ganz individuelle aneignung zu vermitteln, dh. die einzelnen schüler nach ihrem besondern bedürfnis mit dem, was dargeboten wird, zu bilden verstände. nun dürfen wir freilich auch der bildenden kraft dessen, was wir lehren, wie dem bildungsbedürfnis, das in so vielen sich regt, vertrauen, und nicht selten sehen wir das lebendig mitgeteilte wie von selbst lebendig wirken, ja es geschieht wol, dasz in den jugendlichen geistern auf erfreuliche weise wirksam wird, was wir ohne bestimmtere absicht dargeboten haben; aber in den meisten fällen kommt doch sehr viel darauf an, dasz wir das von uns gelehrte in geschickter weise zu den lernenden hinüberleiten. die aufgabe aber ist in allem, dasz wir die schüler zu lebendiger aneignung bringen, weil nur das lebendige zu einer einheit sich zusammenschlieszt und wiederum nur das verbundene zu lebendiger wirkung kommt.

Es kann nun keinem zweifel unterliegen, dasz diese aufgabe für pädagogische kunst die höchste ist. alle pädagogische thätigkeit vom ABC an gipfelt darin, dasz die tausend und wieder tausend einzelheiten, welche durch sie dem geiste des lernenden zugeführt werden, vor dem in sich einigen geiste einheitlich sich zusammenschliessen, ja von ihm in lebendigkeit erfaszt und in geist verwandelt werden. erst dann ist der lehrer wahrhaft bildner, und was er bildet, das ist von solcher vorzüglichkeit, dasz jede äuszerlich gestaltende kunst in wahrheit nichts ihm vergleichbares darzustellen vermag. denn der so gebildete geist ist ja dann befähigt, in eigener thätigkeit aus dem eigenen immer wieder neues zu gestalten, wie er die kraft besitzt, von allen seiten her immer wieder neues aufzunehmen und sich anzubilden. und so mag der schulmann, indem er alles, was ihm obliegt, auf jene höchste aufgabe bezieht, auch das kleinste, was er verrichtet, immerhin als ein bedeutsames moment ansehn, als eine teilaufgabe, die seiner sorgfalt werth ist, weil die lösung derselben ja doch die höchste aufgabe mit vorbereitet. gelingt es ihm nun aber auch, diese bis zu einem gewissen grade zu lösen, so wird er dabei doch nicht verkennen, dasz sein werk nicht eben nur *sein*

werk sei, sondern zum vollbringen sichtbar und unsichtbar viele andere kräfte mit geholfen haben.

Aber je höher wir uns mit solcher betrachtung zu erheben scheinen, desto näher legt sich uns die frage nach der möglichkeit einer lösung der so gefaszten aufgabe. sehen wir, in welcher ausdehnung die lösung möglich ist. wir brauchen uns dabei nicht in gewagte behauptungen zu verlieren.

Indem wir nun alles zurücktreten lassen, was in diesem zusammenhange von planmäsziger, fest zusammengreifender, nach bestimmten zielen hinstrebender thätigkeit gesagt werden könnte, beschränken wir uns auf dasjenige, was aus den sachen selbst sich wie von selbst ergibt.

Da wird aber zunächst und im allgemeinen zu sagen sein: wenn es geweckteren schülern möglich ist, die zu lernenden dinge in groszem zusammenhange aufzufassen, in vielfältiger wechselwirkung zu verstehen, in reicher lebensfülle als wirksam für das eigene leben zu erkennen, so dürfen wir auch annehmen, dasz sie im ganzen ihrer entwicklung immer entschiedener aus der vielheit der auf sie wirkenden dinge wie der ihnen mitgeteilten kenntnisse zur einheit der betrachtung sich zu erheben vermögen.

Schüler, welche noch an der pforte wissenschaftlicher aneignung stehen, scheinen zunächst freilich in lauter einzelheiten sich zu bewegen, und es entspricht ihrem bedürfnis wie ihrer fähigkeit, dasz der unterricht sie fast durchweg mit einzelheiten beschäftigt. aber indem sie einzelne pflanzen oder mineralien schärfer betrachten, die umrisse und gestaltungen der länder bestimmen oder zeichnen, ausgewählte geschichten sich erzählen lassen, treten sie überall schon in einen groszen zusammenhang ein, beginnen sie überall schon zu ahnen, dasz hinter dem, was sie unmittelbar vor sich haben, weite und reiche gebiete liegen und auf jeder höheren stufe eine umfassendere aussicht ihnen sich eröffnen wird. und indem sie mit den elementen der sprachlehre, mit declinationen und conjugationen, mit vocabeln und redensarten sich beschäftigen, fühlen sie mehr und mehr von einem still wirkenden, alles verknüpfenden und durchdringenden geiste sich beherscht, dem sie so leicht sich nicht wieder entziehen können. wenn zu derselben zeit die wahrheiten der religion in historien und katechismusstücken, in sprüchen und liedern ihnen dargeboten werden, schlieszt sich für sie doch das göttliche und das menschliche wie durch goldfäden zu einem ganzen zusammen. diejenigen aber, für welche von jahr zu jahr der geistige horizont sich erweitert hat, sie sind ja doch auf den groszen gebieten des wissens heimischer geworden, auch wol schon einigermaszen durch die verschiedensten betrachtungen und übungen dazu gekommen, dasz sie in allem, was der wunderbare kreislauf des naturlebens darstellt, in allem, was die geschichte ist mit ihren wechseln und katastrophen, in allem, was die sprachen und litteraturen der edelsten culturvölker dem verlangenden geiste entgegenbringen, fester abge-

grenzte und in sich reich gegliederte, aber auch wieder in mancherlei verbindung mit einander stehende ganze erkennen. sie haben irgendwie die fähigkeit gewonnen, indem sie die erde als teil des kosmos betrachten, dieselbe auch wieder in der eigentümlichkeit ihrer gestaltungen, in der fülle des auf ihr sich entfaltenden lebens, in der angemessenheit ihrer gliederung und ausstattung zu dem für die entwicklung des menschengeschlechts notwendigen zu betrachten. sie haben doch auch, während sie die gesetze kennen lernten, welche naturwirkungen begreiflich machen, auch schon in die gesetze, welche das geistige leben beherschen und in allem, was dieses aus seiner fülle als werk das genius hervortreten läszt, wieder zu bestimmtem ausdruck kommen, eine gewisse einsicht sich verschafft. sie haben endlich im lichte der offenbarung die welt und alles, was in ihr ist und geschieht, als unter göttlichem walten stehend zu denken sich gewöhnt und von dem standpuncte aus, auf welchen der gläubige mensch sich stellen darf, alles, was um sie her sich entwickelt und durchführt, als eine wundervolle gottesordnung auffassen gelernt, in welcher auch starke dissonanzen sich lösen, auch tiefe conflicte überwunden werden.

Wäre da in fast unübersehbarer vielheit nicht schon bis zu einem gewissen grade einheit der betrachtung gewonnen? aber was so in groszem zusammenhange erscheint, das stellt sich auch in steter wechselwirkung dar und fordert zu vielfachen vergleichungen auf. auch jüngere schüler, denen verwickelte beobachtungen noch nicht zugemutet werden können, haben doch vielleicht schon auf verschiedene weise die dinge in lebendiger wechselwirkung angeschaut, wie luft und erde, meer und land, nahes und fernes, sinnliches und geistiges auf einander wirken, wie im verkehre der völker die durch weite oceane getrennten länder sich nähern, das ihnen eigentümliche austauschen, von einander lernen, wie im altertum juden und heiden, Griechen und Barbaren, im mittelalter Mauren und Spanier, Slawen und Deutsche durch hasz und verachtung nicht gehindert worden, auf gegenseitiges geben und nehmen sich einzulassen. sie wissen auch schon, dasz in den sprachen, die sie zu lernen begonnen haben, die anwendung des einen die anwendung des andern mit jedem neuen falle wieder nötig macht, dasz ein einziges capitel des Nepos in der mannigfaltigkeit seiner formen und satzbildungen die regelmäszigkeit, wonach die einzelnen bestandteile auf einander wirken, zum bewustsein bringen kann. sie haben beim religionsunterrichte zu betrachten gehabt, welche verhältnisse im sittlichen leben sich bilden, wie überall liebe von liebe geweckt und gesteigert wird, wie an sünde immer wieder sünde sich entzündet, wie rechte und pflichten sich entsprechen, wie in den engeren und weiteren kreisen des menschenlebens alles mehr oder weniger auf gegenseitigkeit beruht, wie endlich alle wahre frömmigkeit in dem glauben sich vollendet, dasz gott in Christo uns alles geschenkt hat und wiederum wir herz und leben als opfer des dankes ihm weihen sollen. wenn nun schon

bei den einfacheren betrachtungen, welche der schulunterricht vermittelt, alles so oder so in wechselwirkung erscheint und damit die unterrichtsgegenstände im ganzen einander näher und näher kommen, so musz ja doch für die gereifteren in solcher beziehung alles anregung zu fruchtbaren combinationen bieten, sie erkennen dann, dasz im reiche der natur und im reiche des geistes, dort in strenger abgemessenheit, hier in freierer bewegung, die kräfte in unaufhörlicher wechselwirkung stehen, dasz aber auch naturleben und geistleben an unzähligen puncten in einander greifen, sich gegenseitig bedingen, zuweilen wie zwei seiten derselben entwicklung sich darstellen und so schlieszlich unter éinen gesichispunkt gefaszt werden dürfen, nach welchem gott hoch über allem, doch alles in allem ist.

Es kann nicht absicht sein, dasz der unterricht vor der zeit und mit fühlbarer absichtlichkeit auf solche betrachtung hindränge; aber unverkennbar ist, dasz, sobald ein schüler dazu kommt, auch das einzelne und kleine, das er auffaszt, bedeutung gewinnt und lebendig wird. und das einzelne und kleine kann doch auch so behandelt werden, dasz es wie von selbst auf solche betrachtung leitet. so angeregten schülern wird es zugleich gelingen, die zu lernenden dinge als wirksam für das eigene leben zu erkennen. alles, was der unterricht mitteilt, ist ja an sich mehr oder weniger ein lebendiges, und schon der knabe kann oftmals die empfindung haben, dasz in das leben, welches er zunächst lebt, von allen seiten die kräfte eines reicheren und edleren lebens hereinwirken. indem er mit der geschichte und der sprache Roms sich beschäftigt, fühlt er sich mehr und mehr unter den einflusz eines wunderbar energischen volksgeistes gestellt, er fühlt etwas von der strengen zucht, die jene eisernen legionen von siege zu siege führten, und indem er die formen der lateinischen sprache mühsam sich aneignet, kommt er schon unter den einflusz römischer kraft. oder wäre es denkbar, dasz ein frisch auffassender schüler unberührt bliebe von dem frischen anhauch des griechischen lebens, sobald er die wundervollen scenen am strande der Phäakeninsel und auf dem felseneiland Ithaka sich vergegenwärtigen kann? dasz er, indem er dem treuherzigen Herodot auf das schlachtfeld von Marathon oder in die enge von Salamis folgt, nicht das ganze übergewicht des in freier persönlichkeit sich ausprägenden Griechentums über orientaliche massenhaftigkeit zu seiner eigenen erhebung bewundern sollte? und je mehr ein schüler vorwärts kommt, je mehr er auf groszen gebieten sich orientiert, je mehr er zu festerem überblicke und tieferem einblicke die möglichkeit sich schafft, je mehr er in weiterführung seiner individuellen entwicklung auch wieder dem bedürfnis nachgibt, das ihm gemäsze zu ergreifen oder, entsprechend dem worte des dichters, 'den helden wählt, dem er die wege zum Olymp hinauf sich nacharbeitet', desto gewisser steht er in einem groszen lebenszusammenhange, und desto gewisser wird dann auch, was lebendig auf ihn wirkt, in ihm lebendig. was aber in solcher weise lebendig wird, das ist seines geistes

eigentum, und alles, was dieser so aufnimmt, das wird in ihm, dem einigen, eins. mag dann unterwegs für viele vieles verloren gegangen sein aus der menge der dargebotenen bildungselemente, mag jeder einzelne wieder auf andere art aus dem zusammenhange der dinge, die ihn beschäftigt haben, gebildet worden sein, so ist doch die hauptsache erreicht: das zunächst und lange in scheinbar äuszerlicher vielheit dargebotene ist in innerlicher einheit verbunden. dann aber ist für die weitere entwicklung gewonnen, was, wenn nicht besondere hemmnisse entgegentreten, freie aneignung aus dem leben, kräftige bethätigung in dem leben, frohe erhebung über das leben möglich macht. H. Kämmel.

3.

DIE ABITURIENTENARBEITEN UND DIE WISSENSCHAFTLICHE PRÜFUNGSCOMMISSION.

Ein ministerialrescript, das durch vorgänge in der Rheinprovinz in bezug auf die vorstehende überschrift hervorgerufen war, gab hrn. dir. prof. Bonitz veranlassung, seine bedenken über eine darin ausgesprochene forderung zu äuszern, während er zugleich die betreffende einrichtung selbst, dasz nemlich die wissenschaftlichen prüfungscommissionen jene arbeiten, sowie deren correcturen und beurteilungen zur durchsicht, zur nachcorrectur und beurteilung überkommen, billigte und sie erhalten wünschte. ein mitglied der rheinischen prüfungscommisson, hr. prof. J. B. Meyer, vertheidigt sodann jene verfügung, wünscht die befugnisse der commission noch bestimmter formuliert, noch mehr erweitert zu sehen und macht bei dieser gelegenheit in nr. 26 der wochenschrift im neuen reich auszerdem noch mancherlei vorschläge über gymnasiale und akademische studien.

Der verfasser dieser zeilen steht der differenz, welche zwischen den beiden hervorragenden gelehrten obwaltet, sehr parteilos gegenüber. er hält jene einrichtung, welche dem wortlaut des gesetzes nach nur dazu dienen soll, gymnasium und universität in lebendigen contact zu bringen und das erstere den einflüssen der letztern offen zu halten, nur für eine belästigung der akademischen lehrer, die sich einer meist wirkungslosen, verdrieszlichen und noch dazu nicht selten sehr unerwünscht wirkenden arbeit unterziehen müssen, für eine solche demnach, die lieber aufgehoben als erweitert werden sollte. indes es gibt viel bedeutendere desiderien in unserm schul- und universitätswesen als diese abschaffung. wenn die universitätslehrer sich jener arbeit nicht erwehren, wenn sie dieselbe sich noch zu erschweren bereit sind, so ist das ihre sache. der schaden, den die schule dadurch erleiden kann und oft genug erlitten hat, liesze sich tragen. somit wäre kein grund, sich mit dieser angelegenheit ausdrücklich und angelegentlich zu befassen. etwas anders steht es,

wenn ein mitglied der prüfungscommission noch weitergehende vorschläge in derselben richtung macht und dieselben bei dem neuen unterrichtsgesetz zur berücksichtigung empfiehlt. die beispiele von vernachlässigter schulaufsicht bei abiturientenarbeiten und von unterlassener oder falscher correctur, welche hr. prof. Meyer vorführt, sind allerdings beschämend genug. eben sie scheinen seine wünsche und vorschläge zu unterstützen. es fragt sich indes zunächst, ob die gesetzliche revision wirklich geeignet ist, zur abhülfe selbst so schreiender mängel und schäden zu dienen. es fragt sich ferner, ob diese revisionsweise überhaupt auch nur das geringere bewirken, den contact zwischen unterricht und wissenschaft vermitteln kann, den die ursprüngliche verordnung dadurch herbeiführen wollte.

In letzterer beziehung ist zu beachten, dasz sämmtliche universitätslehrer — die hier als specifische vertreter der wissenschaft gelten sollen, während die gymnasien doch auch ihr contingent dazu stellen — ein interesse daran haben, die gymnasien, von denen sie vorzugsweise ihre schüler erhalten, in gutem zustande zu wissen, von ihrem zustande kunde zu haben, und dasz sich zu dieser kunde auf viel natürlicherem wege für alle professoren die gleiche möglichkeit bietet. sie können auf ihren wunsch jederzeit dem unterricht hospitierend beiwohnen, abgesehen davon, dasz sie ohnehin durch ihre zuhörer in der regel ein ungefähres bild bekommen werden von dem werthe oder unwerthe der gymnasien, die ihnen ihre schüler zuschicken. die prüfungscommission aber besteht nur aus wenigen mitgliedern und diese werden aus engem kreise gewählt. sie können nicht die universität vertreten und werden auch den übrigen akademischen lehrern ihre eindrücke nicht amtlich mittheilen.

Wichtiger als diese betrachtung ist diejenige, zu der die erste frage veranlassung gibt. die meisten nachrevisionen werden, ohne zu besonderen bemerkungen gelegenheit gegeben zu haben, an das provinzial-schulcollegium zurückgelangen, sind also gleichsam vergebliche arbeit gewesen. andere gaben zu tadel veranlassung. entweder nun wird der tadel als berechtigt anerkannt, oder er wird selbst wieder gegenstand der kritik. entweder er wird gleichgültig hingenommen ohne empfindlichkeit, aber auch ohne wesentlich beachtet zu werden, oder er verletzt. auch dies ist oft genug vorgekommen; natürlich wenn er unberechtigt schien. um so mehr, wenn der tadelnde revisor selbst — wir haben eben überall im praktischen leben mit menschlichkeiten zu rechnen — zb. noch ein jüngerer mann war, wie denn wol privatdocenten und nichtakademiker mitglieder von prüfungs- und revisionscommissionen gewesen sind. aber auch im erstern falle, wo der tadel ohne besondere verletztheit hingenommen wird, wird er meist wirkungslos bleiben, wesentlich wirkungslos. denn dasz der gymnasialcorrector vielleicht das nächste mal etwas sorgfältiger zu corrigieren sich bemühe, macht ihn nicht zu einem bessern oder geschicktern lehrer. und darauf, nicht auf die gröszere oder geringere bemühung beim

geschäft der abiturientenarbeit-correctur würde es doch allein ankommen, wenn von einer heilsamen wirkung die rede sein soll. die gröszere correctursorgfalt gäbe doch nur den besseren correcturschein. ferner: was ist an einem manne zu bessern, der hartnäckig Epikuräer geschrieben wissen will? kein deutsches sprachstudium sagt ihm etwas über dies wort, und keine prüfungsverschärfung wird ihn darüber belehren. so originale gemüther wie die, welche 'küssen' statt 'kissen' zu schreiben befehlen, sind nicht zu bekehren. schlagen sie nicht nach der einen seite aus, so nach einer andern; es fehlt ihnen eben auge und verstand, die ihnen niemand einimpfen kann. etwas mehr grammatische gelehrsamkeit würde dieselben leute wahrscheinlich dahin führen, statt 'eltern' (für parentes) als etymologisch richtiger 'ältern' zu verlangen, statt 'ereignen' 'eräugnen' usw. und die ultramontanen phrasen! vielleicht kommen sie gar nicht durch den deutschen lehrer in die schüler; er hat nur nicht den muth gehabt, seinen ultramontanen collegen, die diese weltanschauung pflegen, sich zu widersetzen und seinen widerspruch in der correctur laut werden zu lassen. jene, vielleicht auch er selbst, wusten eben, dasz es vorteilhafter sei, den beifall des bischofs für sich zu haben, als den beifall der prüfungscommission. besser wird es nur, wenn der frische strom edler deutscher geistesfreier bildung in diese stickigen räume weht. und dazu ist denn endlich gott sei dank durch unsern cultusminister eine aussicht gegeben.

Ein anderes übel entsteht leicht auch nach einer andern seite hin. die nachcorrectur, die der prüfungscommission obliegt, hat anlasz gegeben nicht blosz zu verstimmung unter den lehrern, sondern auch zu verdrieszlichen collisionen zwischen dem provinzialschulcollegium und der prüfungscommission, und wird solchen anlasz immer wieder geben können. und das ist doch nicht gut.

Die bisher besprochene mitwirkung der wissenschaftlichen prüfungscommission genügt auch, nachdem sie factisch zu einer amtlichen controle geworden ist, hrn. prof. M. nicht. für die bessere ausbildung der lehrer, die ihm natürlich als das wirksamste besserungsmittel für die schulen erscheinen musz, wünscht er eine vorprüfung der studierenden über die gegenstände allgemeiner bildung während der studienzeit, wie sie für die mediciner längst besteht; in der lehrerprüfung bestimmtere berücksichtigung deutscher studien, und überhaupt wol geschärftere anforderungen. zur verstärkung ferner des einflusses der prüfungscommission, die er als eine zweite aufsichtsbehörde neben dem provinzialschulcollegium bezeichnet, eine regelmäszige gemeinsame inspection der gymnasien durch glieder jener commission und des prov.-schulcollegiums.

Nur aphoristisch mögen hier einige bedenken gegen diese vorschläge angedeutet werden.

Jene vorprüfung hat in Bayern lange bestanden, ist dort aber von den geistig freiesten männern der wissenschaft am entschiedensten verworfen worden, kürzlich noch von dem rector der universi-

tät München in einer akademischen festrede. Friedr. Thiersch hat sich darüber oder über ähnliche zwangsstudien seiner zeit scharf genug geäuszert. man hat nur dressur und widerwillen erzeugt da, wo nur freie geistige hingabe fördern kann. die analogie mit der medicinischen vorprüfung trifft nicht zu. die kenntnisse, über welche diese vorprüfung auskunft gibt, sind unerläszliche vorbedingung für das fernere fachstudium. so ist es in keiner andern facultät. was ein gutes gymnasium einem ordentlichen abiturienten durch classische und mathematische schulung, durch lectüre und übung mit auf die universität gibt, das reicht vollkommen aus, ihn in jedes fachstudium hinlänglich vorbereitet hineinzuführen, ja es ist eben die rechte vorbereitung, die wahre philosophische propädeutik selbst. auch täuscht man sich über die philosophische empfänglichkeit und fähigkeit bei der groszen masse der studierenden. erst später entwickelt sich dieselbe in der regel bei den begabteren, die menge hört die gewöhnlichen philosophischen collegien ohne irgend welchen zusammenhang mit ihren übrigen studien und ohne gewinn an einsicht. wunderbar, dasz man so lange z. b. die logik als obligatorisch behandeln konnte. könnte der cultusminister einmal statistische nachfrage halten lassen etwa bei den mitgliedern des reichstages oder des abgeordnetenhauses, welche frucht bei ihnen die logik, die sie auf der universität gehört, der deutsche und der religionsunterricht, den sie auf dem gymnasium 'genossen' haben, in ihnen abgesetzt hat, so würde das ergebnis belehrender sein als viele wünschen mögen. philosophische studien lassen sich überhaupt nicht nebenbei treiben, sie verlangen angestrengte hingebende arbeit. auch männer wie J. G. Fichte erklären es für eine thorheit und eine verkehrtheit, sie in den anfang der studienzeit zu verlegen. natürlich cum grano salis. es gibt besonders dazu angelegte naturen. sie kommen von selbst.

Werden unsere professoren, die jetzt ohnehin durch die staatsprüfung der angehenden kleriker noch mehr in anspruch genommen werden dürften, wirklich zeit finden, zu den lästigen correcturrevisionen auch noch regelmäszige schulinspectionen zu übernehmen? werden unsere schulen, unsere directoren ein solches mistrauensvotum, eine solche ausnahmestellung, eine solche extra-beaufsichtigung ertragen wie sie bei keinem gerichtsdirector, bei keinem bürgermeister stattfindet? besonders die neu einzurichtenden inspectionen? in einer zeit, die statt der fortwährenden controle allmählich den geist Scharnhorsts und Steins, die volle verantwortlichkeit der beamten, die sittlich hebende kraft des vertrauens wieder zu würdigen gelernt hat? wie kann ferner die oberaufsicht zwei einander nebengeordneten behörden anvertraut werden, die in jedem einzelnen falle ungleiche, selbst einander widersprechende urteile fällen können? es wäre geradezu eine vernichtung der verwaltungsordnung überhaupt und der provinzialschulbehörden insbesondere. ohnehin wird man doch wol endlich in Berlin zu einer einrichtung

schreiten wollen, die schon längst von erfahrenen schulräthen verlangt worden ist, zur gründung eines oberschulrathscollegiums, bestehend aus Berliner schuldirectoren und professoren, ohne deren begutachtung kein wesentliches schulgesetz ergehen dürfte.

Nicht ausdehnung und verschärfung der prüfungsordnungen, nicht ausdehnung des trienniums — worauf zwar nicht prof. M., wol aber andere, auch theologische behörden neuerdings hingewiesen haben —, sondern vereinfachung und concentrierung der lehrerprüfung, und verbesserung des unterrichts in verteilung und methode auch auf der universität müssen helfen. irgend eine verlängerung der akademischen zeit ist fast schon von selbst jetzt zur regel geworden. eine amtliche verordnung dieserhalb würde nur dazu dienen, die lehrer der theologie, der philosophie, der jurisprudenz und sogar der medicin — denn auch in bezug auf diese fächer lese ich klagen über schlechte methode von geistvollen fachmännern — in der gewohnheit zu bestärken, die jetzt schon ihre vorlesungen zum teil unfruchtbar macht, den herkömmlichen antiquarischen und scholastischen gelehrten ballast auch noch ferner mitzuschleppen, ihre zuhörer damit nutzlos und verderblich zu erfüllen und vielfach von lebendiger einführung in den wirklich fruchtbaren stoff abzuhalten. prof. Hälschner hat für die juristen und cameralisten eine zeitweilige unterbrechung des akademischen cursus in anregung gebracht, die durch eine erste praktische thätigkeit auszufüllen wäre. der grosze embryolog E. v. Bär hat für die anatomie in seiner selbstbiographie (Petersburg 1866, besonders s. 176 ff. und später s. 289) — unter hervorhebung jenes tadels — die wichtigsten besserungsvorschläge gemacht, die alle auf den grundsatz hinauslaufen, der überall alles beherschen sollte: concentrierung der studien — immer nur eins, aber das dann mit ganzer kraft —! auszerdem ist neuerdings von vielen seiten her mehr gewicht auf akademische seminarien gelegt worden. so z. b. von dem juristen Adickes in einem sehr beachtenswerten aufsatze über das rechtsstudium und die deutschen universitäten (preuszische jahrb. 1872 februarheft). das sind verheiszungsvolle zukunftskeime. möchten sie von der regierung recht ins auge gefaszt werden. alles gewöhnliche reglementieren ist wirkungslos. nur zweierlei anordnungen wüste ich zu nennen, die von innen aus helfen können, und deren ausführung sich einigermaszen sicherstellen läszt.

Erstens: völlige studienfreiheit auf der universität, besonders keine zwangscollegien. zweitens: eine richtige prüfungsordnung.

Die prüfung soll nicht blosz zeigen, was ein junger mann weisz und kann: ob er die vorkenntnisse hat, die sein künftiges amt verlangt. sie hat auch eine sehr bedeutende rückwirkende kraft: sie kann die vorhergehenden studien fördern oder verderben. und auch darauf hin musz sie eingerichtet werden. sie musz den studierenden eine anleitung geben, sich gründlich und mit vollem verständnis auf einem bestimmten beschränkten gebiete seiner studien zu hause zu

finden je nach dem masze seiner kraft, und dadurch zu lernen, was lernen heiszt. es ist schlimm, dasz noch immer die abiturientenprüfung dem primaner so oft das letzte jahr und noch mehr verdirbt, ihn zu einprägungen verleitet, welche schon in den ersten akademischen monaten wieder verschwinden, ihn aber abstumpfen und abmüden, ihm unfreude und widerwillen bereiten. das beste: freude am lernen, fähigkeit und wille nach einsicht zu streben, geht ihm so verloren: durch rückwirkung auf den unterricht bei dem lehrer und auf arbeit in demselben bei dem schüler.

Es ist schlimm, dasz noch immer unsere lehramts- und predigercandidaten sich mit dem durcharbeiten und dem einprägen von compendien wie Hases oder Kurtz kirchengeschichte, von Ueberwegs oder Schwegler-Köstlins geschichte der philosophie, von Hutterus redivivus oder einer universalgeschichte abquälen. es ist der tod alles wahren studiums. aber da sie gewärtig sein müssen, auskunft über ihr wissen in allen fachdisciplinen zu geben, so greifen sie nach jenen eben im gebrauch stehenden compendien, um ein wissen ohne begriff und ohne anschauung zu erlangen, und dann später alles verdrossen, oder auch mit der einbildung, sie hätten etwas gelernt, wieder bei seite zu legen. wüsten sie, dasz die examinatoren auszer einer sehr mäszigen encyklopädischen anforderung in ihrem fache sie etwa fragen würden: worin haben Sie sich gründlich umgesehen, was haben Sie quellenmäszig oder auch nur unter beihülfe von specialbearbeitungen sich zu anschaulicher vorstellung oder zu deutlicher erkenntnis gebracht, welche autoren haben Sie überhaupt und welche gründlich gelesen usw., und demgemäsz ihre untersuchung darüber anstellten, so würde jene compendienlernerei von selbst aufhören und eine vergründlichung der studien sich von selbst ergeben. freilich müssen dann die examinatoren z. b. in der theologie nicht blosz synodalmitglieder, sondern wissenschaftliche theologen sein, die ihren gegenstand beherschen, die also auf jede specialität, die der examinand getrieben hat, eingehen können.

Württemberg ist auch in seinen schulen gesegnet, lehrer wie prediger zeichnen sich sogar durch wissenschaftlichkeit aus. wie bestimmt, wie mäszig begrenzt sind aber die anforderungen, die das württembergische professorats-prüfungsreglement (vgl. C. L. v. Roths pädagogik s. 312—317) stellt! diesen kreis von wissen und können im auge kann schon der student sich zweckmäszig vorbilden, braucht sich nicht oberflächlich zu zersplittern und kann doch, wenn er begabt und strebend ist, sich dann noch innerhalb oder auszerhalb jenes kreises irgendwo speciell vertiefen. nach dem, was ich gelegentlich über die anforderungen für die facultas für mittlere classen an preuszischen universitäten gehört habe, übersteigen diese die württembergische professoratsprüfung weit. historische grammatik scheint jetzt, wie vor einiger zeit conjecturalkritik, im seminar- und vorlesungsstoffe voran zu stehen. dem künftigen gymnasiallehrer — und diesen wird man doch vorzugsweise prüfen wollen,

mehr noch als den jungen gelehrten — sind diese seiten der philologie seitab liegende gebiete, die er mit treiben wird, die aber bei der prüfung keinen ausschlag geben dürften. F. A. Wolf und Gottfr. Hermann waren fertig, ehe J. Grimms neue wissenschaft auch für die classischen sprachen neue forschungen hervorrief. Lachmann, der in beiden fächern meister war, prüfte nicht über sie. Niebuhrs worte an einen meiner jugendfreunde: 'lesen Sie, lesen Sie' und sein bekannter brief an einen jungen philologen zeigen den für alle zeiten richtigen weg auch in bezug auf das, was man einem gymnasiallehrer wünschen musz, und die philologische wissenschaft wird dabei nicht verkümmern. überhaupt scheint es mir, als liesze sich die philologische prüfung etwas mehr dynamisch statt atomistisch behandeln; man darf nicht vergessen, dasz der junge mann auch mit der facultas für obere classen doch noch lange zeit vor sich hat, ehe er in dieser verwandt wird, und dasz es auf geist und streben, so weit sie sich erkennen lassen, dabei mehr ankommt als man zuweilen jetzt scheint anerkennen zu wollen. ob nicht ein student, der sich durch seine seminararbeiten schon hinlänglich documentiert hat, in einem bloszen colloquium zu prüfen wäre? jener jugendfreund wurde anfangs der dreisziger jahre von Lachmann examiniert. obwol in seinem siebenten semester pigritiae causa vor den rector Fr. v. Raumer citiert, weil er so wenig hörte, und obwol die lateinische arbeit den möglichst kleinen umfang hatte, begnügte sich Lachmann doch, mit einigen fragen sich zu vergewissern, dasz er wirklich gelesen hatte, und mit einigen andern, wodurch er lücken, welche zwei mitexaminanden zeigten, durch ihn ausfüllen liesz. das war alles. er bekam auch für die alten sprachen (wie nebenbei bemerkt auch für mathematik und physik) die volle facultas für alle classen. es ist wol nicht überflüssig, an solche vorkommnisse zu erinnern. es war eine etwas groszartige behandlung der sache, und — ich glaube — die richtige. nicht blosz mir scheint es, als wenn wir in der schulleitung einer falschen centralisation und einer beklemmenden gesetzlichkeit schon sehr lange zugetrieben wären. die persönlichen kräfte, auf deren weckung am ende alles ankommt, kommen dabei zu kurz. in der gebundensten staatlichen gemeinschaft, der militärischen, herscht bei uns im kriege der gerade entgegengesetzte zug; ihm verdanken wir unsere auszerordentlichen erfolge.

Für die mängel der schule will hr. prof. M. nicht die lehrer allein verantwortlich machen. provinzielle verhältnisse sollen mit schuld daran tragen. auch das prov.-schulcollegium, wie man aus einigen andeutungen schlieszen darf, ist seiner meinung nach nicht unbeteiligt. in der rheinprovinz mehr als anderwärts kämen die schüler aus unbemittelten ungebildeten familien; das erschwere ihre gymnasiale und akademische ausbildung auf beklagenswerthe art. wenn nicht wörtlich, so doch dem sinne nach. beide urteile fordern zur berichtigung auf.

Nicht blosz philologen usw., sondern auch juristische und medi-

cinische lehrer haben — wie hr. M. sagt — über mangelhafte vorbildung der ihnen aus unseren rheinischen gymnasien herkommenden schüler geklagt. nun ist aber bekannt, dasz in der regel nur söhne vermögender eltern jurisprudenz und medizin studieren können. schon dies stimmt wenig zu obiger behauptung. aber auch in bezug auf theologen und lehrer passt sie blosz in ganz bestimmter beschränkung. unbemitteltheit des elternhauses bildet gar kein präjudiz für unbildung oder auch nur für ordinäre gesinnung, weder der eltern noch auch der kinder, noch auch für mangelhaft intellectuelle und sittliche oder humane bildungsfähigkeit der letzteren. so wenig wie vornehmheit und reichtum ein präjudiz für gröszere bildungsfähigkeit. ich glaube darüber kann dem gymnasiallehrer wie dem universitätsprofessor kein zweifel aufkommen, auch hrn. prof. M. nicht. dasz er nun dennoch sich so misverständlich äuszern konnte, wie er thut, dasz er der verhältnismäszig reichen rheinprovinz etwas zuschreibt, was man gerade in ihr am wenigsten erwarten sollte: das kann ich mir nur aus einer noch bestehenden fremdheit und aus einem misverständnis erklären. ich halte es für höchst wahrscheinlich, dasz die mängel, welche durch einzelne allerdings schwere verkehrtheiten im Meyerschen artikel illustrirt werden, wenn nicht ausschlieszlich so doch vorzugsweise an einzelnen katholischen gymnasien zum vorschein gekommen sind. ziemlich allgemein werden gymnasialschüler, welche katholische priester werden wollen, als eine beschwerung des unterrichts angesehen. nicht deswegen, weil diese künftigen kleriker fast ausschlieszlich aus bäuerlichen und geringeren bürgerlichen familien hervorgegangen sind, sondern deswegen, weil sie — nicht wie in der regel die protestantischen schüler — aus neigung und trieb einen studienberuf ergriffen haben, sondern weil die eltern einen 'heiligen mann' unter ihren söhnen haben wollen, ohne rücksicht darauf, ob dieser sohn anlage und neigung zum studieren hat.

Es gibt auch unter den katholischen klerikern edel angelegte und begabte strebsame naturen. aber die mehrzahl zeigt schon äuszerlich angesehen unbegabtheit, irdische schwere, ungeistiges gesicht und starre leibliche gebundenheit. selbst in den jüngeren jesuiten, wo man es am wenigsten erwarten sollte, ist es so. auf den schulbänken ohne wissenschaftliches streben und ohne eigentliche lernlust, später im theologischen carcer der seminare oder der universitäten — denn es ist eine täuschung, von dem aufenthalt auf einer universität eine freiere ausbildung zu erwarten, seitdem der ultramontanismus, d. h. seit 1838 auch auf der universität immer mehr die studierenden von freierem studieren und freieren lehrern fernhält und durch spionage, durch zuckerbrot und peitsche studenten der theologie alle dieselbe klosterluft wie im seminar athmen müssen — wo soll da humane nationale, sittlich edle freie menschenbildung herkommen? dazu tritt dann noch der umstand, dasz viele gymnasiallehrer an katholischen schulen selbst kleriker sind.

Die gymnasialbibliotheken mancher katholischen schulen halten bedeutende werke nichtkatholischer autoren fern. die schülerbibliotheken beschränken sich ebenfalls möglichst auf katholische schriften. unsere classiker und nationalen geschichtsschreiber kommen von da aus nicht in die hände der jugend. so habe ich längst glaubhaft erzählen hören. ist es wirklich so, so werden die betreffenden anstalten es sich zur ehre rechnen und vielleicht sich selbst öffentlich dazu bekennen; ist es irrig, so brauchte nur der katholische schulrath der provinz, der für die schulen seiner confession so gut wie allein die behördliche verantwortlichkeit trägt, so weit überhaupt von einer solchen die rede sein kann, eine berichtigende amtliche erklärung zu geben.

Das provinzialschulcollegium ist solchen zuständen gegenüber machtlos, das collegium als solches. der katholische schulrath wäre es nicht so ganz; in seinen händen zunächst liegen die anstellungsvorschläge, die inspectionen, die auswahl und correctur der abiturientenarbeiten der gymnasien seiner confession. aber selbst er, auch wenn er der energischste mann wäre, würde diesen geist nicht bannen können. er könnte nur lindern, nur flicken, wenn er wollte. hülfe kann nur allmählich kommen, in dem masze die neue kirchliche gesetzgebung einflusz gewinnt und ein neuer besserer geist in die katholische kirche einzieht. zu tief ist hier alles in verfinsterung durchflochten, als dasz in diesem banne freiheit der bewegung und reine menschenluft von obrigkeitswegen octroyiert werden könnte. wie es mit dem geistigen strome aussieht, der hier alles durchflieszt, das erkennt man am anschaulichsten, wenn man bedenkt, dasz — nach fast allgemeinem zugeständnis — die meisten unserer katholischen bischöfe, wären sie verwaltungs- und gerichtsbeamte oder kaufleute oder officiere geworden, ganz vortreffliche bürger und menschen sein würden, sie, die nun, durch die klerikale schule hindurchgegangen, solche jammerbilder geworden sind. ein teil der schuld davon musz wol auch auf diejenigen katholischen gymnasien fallen, in denen der klerikale fanatismus schon angeregt und die sittliche gegenwirkung abgewehrt wurde, und die dann dem akademischen convict und dem priesterseminar bildungsfähige schüler übergaben. unbegreiflich, wie der staat es hat dulden können! die jesuitische moral, die in Gurys handbuch und ähnlichen lehrbüchern in seminarien und collegien unter den augen der gebildeten welt Deutschlands gelehrt wurde, ist um kein haar breit unschuldiger als die moral der internationale in ihrer schlimmsten gestalt, und viel verderblicher als diese, da sie zugleich eine innere empörung gegen das christentum und die christliche kirche bei allen, nur sittlich, nicht auch religiös befestigten gemüthern hervorruft, die die wurzeln unseres nationalen daseins abschneidet. schulen im sinne dieser rothen internationalen hätte man überhaupt nie geduldet, die der schwarzen internationalen hat man gewähren lassen.

J. Hülsmann.

4.

BEMERKUNGEN UND WÜNSCHE ZU CURTIUS GRIECHISCHER SCHULGRAMMATIK.

In mehrjährigem gebrauche der Curtiusschen grammatik beim unterrichte haben sich dem unterzeichneten, der sich als entschiedenen anhänger derselben bekennt, doch eine anzahl von kleinen ausstellungen ergeben, meist in didaktischer beziehung: dinge, auf die man eben fast nur beim unterrichten kommen kann, belehrt durch die fehler und die bedenken der schüler; auszerdem auch manche berichtigungen und nötige ergänzungen. manches von dem, was ich mir im laufe der zeit angemerkt hatte, ist allmählich in den neuen auflagen verbessert worden, auch die zehnte bietet wieder gar manche dankenswerthe änderung. dies gibt mir die hoffnung, durch bekanntmachung einer anzahl weiterer bemerkungen auch meinerseits zur vervollkommnung des geschätzten buches etwas beitragen zu können, und in diesem sinne möge der hochgeehrte hr. verf. das folgende aufnehmen. ich werde manche wünsche vorbringen, die ich gleichsam als anträge drucken lasse, damit sie von den fachgenossen geprüft und eventuell unterstützt werden können, um sie so an der maszgebenden stelle durchzusetzen, manche vorschläge auch, die ebenso in bezug auf viele andere grammatiken alten wie neuen stils gemacht werden könnten. sie betreffen zum teil einrichtungen des druckes, namentlich in den paradigmen, dahin zielend, das einprägen der formen durch bequeme anschauung zu erleichtern oder regeln lernbarer zu machen. manches davon wird vielleicht manchem kleinlich erscheinen, aber man wird mir doch zugeben müssen, dasz didaktische und überhaupt pädagogische wirkungen sehr häufig auf kleinigkeiten und äuszerlichkeiten beruhen. es dürften also auch solche kleine wünsche einer erwägung wenigstens nicht ganz unwerth sein.

Indem ich nun den geneigten leser bitte, mich auf einem gange durch das gebäude der formenlehre nach der reihenfolge der paragraphen zu begleiten, mache ich zuerst halt bei § 20. hier ist die regel, dasz oxytona ihren acutus ungemildert nur 'am ende eines satzes' behalten, zu eng, es musz heiszen: 'vor einer interpunction'. das ist um so nötiger, als in dem verbreiteten lesebuche von Halm vor komma der gravis zu stehen pflegt.

§ 40 würde man gern den begriff des i n l a u t s aufgenommen sehen, der sich didaktisch verwenden läszt zur auseinanderhaltung der monophthongischen und diphthongischen dehnung.

§ 45 steht ungenau πλεχθῆναι (geflochten s e i n) usw. diese übersetzung wäre nur richtig für einen inf. perfecti; es musz heiszen 'geflochten werden, gesagt werden, geschlagen werden'. bei den perfectformen in § 47 ist 'worden' lieber zu streichen, um sie deutlicher als eigentliche perfecta erscheinen zu lassen. in den paradig-

men des perfects s. 112 und s. 132 möchte 'worden' wenigstens in parenthese gesetzt werden.

§ 68 über ν ἐφελκ. wäre es nützlich, um eine neigung der schüler zu unterdrücken, nach 'vor grӧszeren interpunctionen' einzuschalten: '(nicht vor komma)'.

§ 71 ist das abteilungsbeispiel ἀμνός nicht am rechten platze, da μν später erwähnt wird; es könnte § 72 statt κάμνω eintreten, oben mag es etwa durch 'τύ-πτειν (schlagen)' ersetzt werden. in § 72 würde mit nutzen nach 'liquidä und nasale' hinzugefügt: 'nicht aber σ', weil dies den anfängern immer nicht recht einleuchten will.

Ueber die quantität der vocale heiszt es § 75 nach erwähnung der durch schrift oder accent kenntlichen fälle: 'das übrige kann man nur aus dem gebrauch lernen und findet man im lexikon bestimmt'. sehr wohl! aber nicht alle lexika sind darin genau, die wörterverzeichnisse der übungsbücher leider oft recht nachlässig. sollte da nicht eine gute grammatik sich die aufgabe stellen, wenigstens für die immerhin ganz respectable anzahl von wörtern, welche sie selbst anführt, das lexikon zu ersetzen? es müste in diesem § gesagt werden, dasz α ι υ, wo sie nicht mit dem strich versehen sind, als kurz angenommen werden sollen. allmählich im fortschritt der grammatik kann von der strengen durchführung abgesehen werden, z. b. ist nicht zu verlangen, dasz immer alle formen von λύειν, die ῡ haben, auch ihren strich bekommen; aber im übrigen kann man darin nicht leicht zu viel thun, leichter thut man zu wenig. trotz des über α ι υ ausgesprochenen grundsatzes würde es sich doch oft empfehlen, zur sicherheit, namentlich bei betonten silben, ein kürzezeichen zu setzen. einige der fälle, wo die quantitätsbezeichnung am wünschenswerthesten ist, seien hier aufgeführt: § 114 βῐ́ᾱ, πῠ́λη, § 115 σοφῐ́ᾱ, τόλμᾰ, § 116 δίκη, § 120 παιδοτρῐ́βης, Ἀλκιβιᾰ́δης, § 126 κίνδῡνος, § 150 κρᾱτήρ, § 183 χρῡσοῦς usw., § 221 μίᾰν, § 243 σῑγάω, § 245 λῡτήρ, § 251 κρᾰ́ζω und κρᾱγ (hierüber beim perf.) φρᾰ́ζω, σχῐ́ζω, μαστῐ́ζω, § 260 ὁπλῐ́ζω, πλᾰ́σω, § 270 ἐπέρᾱνα, ᾱ̓ρ, ᾱ̌ρας, ᾱ̔λάμενος usw. freilich würde die durchführung der beantragten maxime einem gewissenhaften corrector viel mühe machen, aber für die lernende jugend darf, wer einmal für sie arbeitet, eben keine mühe scheuen.

§ 93, c ist, um die schüler nicht irre zu führen, bei φίλος μου statt 'mein freund' zu sagen 'ein freund von mir'.

§ 115, b werde nach 'löwin' noch beigefügt: 'ebenso πεῖνα (hunger) neben πείνη' (dies ist wegen des verbums πεινῆν wünschenswerth) 'vgl. die adjectiva wie μέλαινα, τέρεινα § 186.'

§ 121 möchte als beispiel des vocativs auch Ἀλκιβιάδη angeführt werden, zur widerlegung der schülerauffassung, dasz dieser name als compositum ᾰ haben müste. vielleicht empfiehlt sich auch, den ausdruck der regel 'bei zusammengesetzten wörtern' etwas einzuschränken.

Wie die quantitätsbezeichnung verdient auch die angabe des genus der substantiva immer noch mehr beachtung, als ihr auch in der zehnten auflage zu teil geworden ist; auch wo nach gegebenen regeln der schüler das geschlecht sollte bestimmen können, schadet es nichts es ihm durch hinzusetzen des artikels zu erleichtern, die anschauung ist sicherer als die reflexion. also ist zu schreiben: § 123 οἱ ἐτηϲίαι, § 142 τὸ ἦρ, § 145 ἡ ἀλώπηξ, § 156 ἡ χάριϲ, ἡ κόρυϲ, ὁ und ἡ ὄρνῑϲ, ἡ κλείϲ, § 158 ἡ ὀφρύϲ, ὁ ἰχθύϲ, ἡ ἔγχελυϲ. im § 140, wo das geschlecht einer anzahl einzelner wörter angegeben ist, werden diese besser unter einander geschrieben, wodurch einerseits ihre gruppierung nach der bedeutung klar wird, anderseits ein schematisches bild entsteht, welches sich besser einprägt. in der anmerkung dazu ist nach den zweigeschlechtigen thiernamen beizufügen: 'aber nur ἡ ἀλώπηξ (st. ἀλωπεκ, § 145) fuchs'.

§ 153 zeile 7 ist zur vermeidung von unsicherheit genauer zu sagen: 'in welchem der accent so weit als möglich zurück tritt', und nach πάτερ auch 'θύγατερ (trotz θυγατήρ)' anzuführen. das z. 8 stehende 'dagegen' passt nicht mehr, lieber fortzufahren: 'Δημήτηρ hat im acc.' usw.

§ 154 im paradigma ϲῦϲ ist ϲῠ-ΐ mit trennungspuncten zu schreiben. lieber sähe man hier ein anderes paradigma, etwa βότρυϲ.

§ 158 könnte statt ἄϲτυ lieber πῆχυϲ oder πέλεκυϲ durchflectiert werden, da es von letzterer art mehrere wörter gibt; für das alleinstehende ἄϲτυ genügte eine anmerkung. für die contraction von υε zu ῡ im dual sollte ein beispiel dastehen: 'ἰχθύε contr. ἰχθῡ́'.

§ 160 a. e. möchte der genetiv von 'τρίπουϲ (dreifüszig)' hinzugefügt werden: 'gen. τρίποδοϲ, aber acc. u. neutr. τρίπουν'.

§ 166 ist genauer zu sagen: 'zusammengesetzte barytonierte adjectiva' usw., wegen πλήρηϲ. in der tabelle der ausgänge der zweiten hauptdeclination, § 172, fehlen zur vollständigkeit ἴδριϲ nach πόλιϲ und πατήρ nach αἰθήρ.

§ 173 in der anm. zu 7 wird nur gesagt, dasz das ν der ursprünglichen endung des acc. pl. νϲ 'nach den stammvocalen der ersten hauptdeclination' ausfiel. die in den 'erläuterungen' zu § 160 gegebene erklärung der accusative γραῦϲ, βοῦϲ, οἶϲ, ϲῦϲ, ὄρνῑϲ wird also zurückgedrängt, schwerlich mit recht, da dieselbe auch dem schüler ebenso begreiflich ist wie die § 134, 10 für die erste hauptdeclination gegebene. und sollte — nebenbei bemerkt — dieselbe erklärung nicht auch anwendbar sein auf μείζουϲ = μειζο(ν)-νϲ? contraction von οα zu ου gibt es ja sonst ebenso wenig wie die behauptete von εα zu ει. wird diese annahme für eine art der elidierenden stämme zugestanden, so ist der nächste schritt, auch εὐγενεῖϲ = εὐγενε(ϲ)-νϲ zu setzen, und von diesem aus werden wir auch zu πόλειϲ = πολε-νϲ und γλυκεῖϲ = γλυκε-νϲ gedrängt. (vgl. εἰϲί aus ἐϲ-ντι § 315, anm. 1.) die lautlichen schwierigkeiten scheinen

hier nicht gröszer als bei der anomalen contraction, welche für die schulgrammatik jedoch beizubehalten ist.

§ 174 erfordert der acc. λαγῶ, zumal da die verweisung auf das paradigma πειθώ daneben steht, eine bemerkung wegen seines accents. andere grammatiker ziehen trotz des Athenäus' zeugnis für Xenophons schreibung mit circumflex den acut vor; für die schule ist das letztere bequemer, daher möchte ich die änderung empfehlen.

§ 176, d haben die epischen worte εἶδαρ und ἦμαρ ebensoviel recht auf erwähnung wie das allein angeführte πεῖραρ.

§ 177, 15 bei πρέσβυς ist eine kleine undeutlichkeit leicht dadurch zu vermeiden, dasz nach 'ergänzt' ein semikolon statt des kolon gesetzt und darnach 'dagegen' eingeschoben wird.

Wir sind zu den adjectiven gelangt, bei denen wir uns glücklicher weise nicht so lange aufzuhalten brauchen. das erste sind wieder ein paar kleine wünsche, für welche, ebenso wie für manche der bereits vorgebrachten, wir uns das wort des Theognis zu nutze machen wollen: σοὶ μὲν τοῦτο, θεά, σμικρόν, ἐμοὶ δὲ μέγα. nemlich erstens zu ἀθρόᾱ § 180, welches sein α dem vor ο stehenden ρ verdankt, würde passend χρόᾱ § 115 z. e. und ἀκροᾱ́σομαι § 261 verglichen, die beide aus demselben grunde ᾱ statt η haben. demgemäsz wäre auch im § 261 auf ἀθρόᾱ und χρόᾱ zu verweisen. durch diese zusammenstellung stützt eins das andere, was bei solchen alleinstehenden specialitäten nicht zu verschmähen ist. der zweite wunsch ist, dasz § 182, 2 grosz gedruckt werde, seiner wichtigkeit halber; diese regel wird auch von anfang an gebraucht. zur vermeidung von misdeutungen seitens der schüler wäre es hübsch, wenn ausdrücklich gesagt würde: 'der accent des femininums von adjectiven der ersten hauptdeclination' usw.; denn die kleinen faselhänse merken oft nicht, dasz es sich hier nur um diese handelt, nicht um alle adjectiva überhaupt, und schreiben darnach auch z. b. λυούσων.

Etwas ernsthafter müssen wir dem § 183 zu leibe gehen, in welchem von der contraction der adjectiva etwas umständlich und doch nicht erschöpfend gehandelt wird: denn es geht daraus z. b. nicht hervor, dasz der acc. plur. fem. χρυσᾶς heiszt, vielmehr musz man aus den worten 'εα im fem. wird in η . . . contrahiert' schlieszen dasz er χρυσῆς heisze. die regel müste lauten: 'εα im sing. fem. wird in η, aber bei vorhergehendem vocal oder ρ (§ 41) und in allen pluralformen in ᾱ contrahiert'. für die contracta mit ο müste, statt alle verbindungen des ο mit andern lauten und deren ergebnisse einzeln aufzuzählen, mit Krüger gesagt werden: 'οᾰ im neutr. plur. [nicht 'im nom. plur.'] wird ᾱ, von langen vocalen und diphthongen wird ο verschlungen'. aber alle diese künstlichen regeln werden überflüssig, wenn man sagt: 'die contrahierten adjectiva werden regelmäszig decliniert wie die contrahierten substantiva der ersten hauptdeclination, gleichviel ob sie in den offenen formen ε oder ο

haben'. freilich steht bei der a-declination kein contrahiertes femininparadigma, aber das schadet nichts; wenn auch eins dort stände, so wäre es trotzdem zu empfehlen hier ein adjectiv durchzuflectieren, denn vormachen ist besser wie beschreiben. es mag also etwa ἁπλοῦς ἁπλῆ ἁπλοῦν durchflectiert werden, und daneben noch ἀργυρᾶ. zum ersatz des raumes, der dafür gebraucht wird, könnte allenfalls das paradigma ἡδύς ἡδεῖα ἡδύ im § 185 wegfallen, da ja § 154 γλυκύς, ύ decliniert ist; höchstens brauchte § 154 zu stehen: 'fem. ἡδεῖα, plur. ἡδεῖαι, ἡδειῶν'. betreffs der unregelmäszigen contractionen wird die obiger regel anzuschlieszende bemerkung genügen: 'dabei kommen einige abweichungen von den § 37 und 38 aufgestellten contractionsregeln vor'. wem es vergnügen macht diese näher kennen zu lernen, der kann sie sich leicht zusammenstellen; für den unterricht hat es keinen werth.

In hinsicht der betonung der zusammengesetzten adjectiva erscheint eine verweisung auf die substantiva nützlich, und in demselben satze erfordert die correctheit sowie die rücksicht auf kindliche schwachheit einen zusatz. ich wünschte daher dasz geschrieben würde: 'aber die zusammengesetzten adjectiva haben wie die zusammengesetzten substantiva (§ 131) den ton auf der vorletzten silbe . . . εὔνῳ, und zwar im nom. pl. womöglich als circumflex'.

In der anmerkung bei 3) möchte vor κακόνου-ς stehen: 'm. u. f.', und dahinter: 'n. κακόνου-ν. nach dieser analogie τρίπους n. τρίπουν, vgl. § 160'.

§ 186 möge auf § 115, b verwiesen, vielleicht auch zu μέλαινα und τέρεινα der genetiv hinzugeschrieben werden.

§ 192 ist es gut zu κοῦφος leicht 'levis' hinzuzusetzen, ebenso § 199 zu ῥᾴδιος leicht 'facilis'.

Bei der comparation der o-stämme ist § 193 a. e. die bemerkung wünschenswerth: 'ι ist kurz in ableitungssilben: ῐος, ῐκος, ῐλος, ῐμος, ῐνος'.

§ 198 ist lieber nicht ταχιων und μεγιων zu schreiben, damit die schüler es nicht als paroxytonon lesen und als anscheinend richtige form sich einprägen, sondern ταχιον, μεγιον. noch besser wäre freilich ταχjον, μεγjον.

Werfen wir nun einen blick auf die p r o n o m i n a, so gehört mit zu dem ersten, was dem auge sich darbietet, jenes leidige οὗ οἷ ἕ, vor welchem die schüler zu behüten der lehrer alle vorsicht und strenge nötig hat. es liefert das einen unwillkommenen aber sehr starken beweis für die macht der anschauung und der analogie. aber m u s z es denn sein, dasz diese drei kleinen wörtchen[1] uns solche not machen? es wäre schon viel gewonnen, wenn sie klein und in klammern gedruckt würden — was ich hiermit, gewis im sinne vieler collegen, der erwägung bestens empfohlen haben will!

---

[1] die dual- und pluralformen sind viel unschädlicher, weil sie schwerer zu lesen und zu merken sind.

die nur enclitischen formen μοῦ μοί μέ sähe man lieber ohne accente dastehen, wie sie denn in wirklichkeit nie einen haben, oder mit gravis, auch μοὺ; dafür scheinen mir die adverbien ποὺ πὴ πὼς eine völlig rechtfertigende analogie zu bieten.

Ein weiteres desideratum bei den pronominen ist die hinzusetzung des deutschen in allen casus, und nicht blos beim personale, sondern besonders auch beim reflexivum. die genetive mein oder meiner usw. sind quartanern oft nicht geläufig, da sie in der gewöhnlichen sprache nicht vorkommen, und das reflexivum ist ihnen wenigstens für die 1e und 2e person etwas ganz neues, in der 3n p. sagen sie leicht 'ihm selbst' statt 'sich selbst' usw. das praktischste wäre wiederum, wie oben bei den contrahierten adjectiven, ein vollständiges schematisches paradigma; dies würde für sich selbst sprechen und bemerkungen wie 'im plural werden beide stämme neben einander decliniert', 'doch kommt von der dritten person die zusammengesetzte form auch im plural vor', durch den augenschein überflüssig machen, so dasz nicht einmal mehr platz erforderlich wäre als bei der jetzigen darstellung.

Im § 212, s. 76, z. 9 v. o. l. οὗτος für οὔτος. gegen ende desselben § ist es praktischer zu schreiben 'τοσόσδε so grosz, τοιόσδε so beschaffen' usw., zu jedem einzelnen das entsprechende deutsche. beim relativum § 213 ist das deutsche (ohne klammern!) wenigstens noch im genetiv hinzuzusetzen, weil anfänger gern 'welches' statt 'dessen' usw. sagen. ebenso empfiehlt sich die beisetzung der bedeutung in allen formen § 214 beim interrogativum und indefinitum; bei ersterem möchten immer fragezeichen dabei stehen, letzteres statt des acut immer den gravis haben, also z. b. im accusativ:

τίνα; wen? τί; was? τινὰ irgendwen τὶ etwas.

oben in der regel ist vollständiger zu schreiben 'τίς; wer? (welcher?) τί; was? (welches?) τὶς irgend wer (irgend ein) τὶ irgend was, etwas (irgend ein)'; denn es steht sonst nirgends, vom interrogativum nicht einmal in der syntax, dasz diese pronomina auch adjectivisch sein können.

In der tabelle der correlativa § 216 fehlt bei ὁπότερος das lat. utercunque, unklar weshalb; ebenso bei den adverbien § 217 die demonstr. und rel. tum ita quum ut; dasz die entsprechenden interrog. und indef. adv. nicht herpassen, ist kein zureichender grund jene passenden wegzulassen. vor dem ersten schema möchten die einfachen stämme πο, ὁ = το, ὁ zsges. ὁ-πο, von welchen sowol pronomina als adverbien abgeleitet sind, ausdrücklich hervorgehoben werden. zur vorbereitung auf die stammform πο müste § 214 anm. 1 gesagt sein: 'τοῦ, τῷ von einem interrogativstamme το', und darauf: 'vergleiche damit den nur in ableitungen vorkommenden interrogativstamm πο (§ 216 f.)'. übrigens darf es bei § 217 nur heiszen: 'die meisten correl. adv.'. nach ἐκεῖ ἐκεῖθεν usw. am ende von § 217 könnten recht gut noch die entsprechenden ab-

leitungen von αὐτός ἄλλος und πᾶς angeführt werden, wie αὐτοῦ, ἄλλοσε, πάντῃ, πανταχοῦ, dazu πολλαχοῦ.

Indem wir nun das weite gebiet des verbums betreten, will ich gleich hier beim eingang eine allgemeine bemerkung über die paradigmen machen, welche sämtlich zu wenig darauf berechnet sind von anfängern benutzt zu werden. für solche müste die bezeichnung der personen durch ziffern bei allen temporibus (bei den contractis auch rechts beim medium) stehen, während sie jetzt, abgesehen von dem vollständigen paradigma λύω, nur beim präsensstamme steht. denn die paradigmen dienen nicht nur zum auswendiglernen, sondern auch zum nachschlagen, wenn sich der schüler von der richtigkeit einer gebildeten form überzeugen will.

Noch weit nützlicher als die bezifferung der formen wäre die durchgeführte übersetzung derselben; wenn rücksichten auf den raum und die übersichtlichkeit dies nicht durchaus gestatten, sollte wenigstens da, wo platz ist, das deutsche immer hinzugesetzt werden, wenn auch oft abgekürzt oder mit kleinerer schrift, aber nicht ohne personalpronomen oder in klammern. am nötigsten ist das deutsche in den modis der aoriste, denn so viel auch der lehrer dagegen reden mag, die schüler bleiben doch lange geneigt, z. b. λύσῃς 'du solltest lösen' zu übersetzen; ebenso in den imperativen, bei welchen das unglückliche lateinische 'porta trage, portato du sollst tragen' sich unwiderstehlich auf λῦε λυέτω überträgt; endlich erfordert auch das medium der aoriste und futura dringend das deutsche, um der passiven auffassung vorzubeugen. in allen diesen fällen ist die fortwährende anschauung des richtigen von grösstem nutzen. eine richtige und in ordentlichem deutsch gegebene übersetzung ist auch für lectüre wie für specimina eine werthvolle hilfe, zugleich eine gute vorbereitung auf die syntax. deshalb sollte es in der tabelle nach § 301 im imperativ statt 'werde gelöst', was nie ein deutscher sagt, heiszen 'lasz dich lösen', für die 3e person musz dann dastehen 'er werde gelöst (soll gel. werden)'. beim inf. futur. ist für 'lösen werden' besser deutsch 'lösen wollen', im passiv 'gelöst werden sollen'. bei λέλυσο ist 'löse dir' zu streichen. irre führend ist ebenda beim passivaorist die übersetzung 'ich sei gelöst' statt 'ich soll gel. werden', die neben der schon oben bei § 45 erwähnten unrichtigkeit noch zu der meinung verleitet, dasz der conjunctiv die indirecte rede ausdrücke; solche falsche auffassungen auszurotten kostet immer unnötige mühe. ebenso ist es mit 'λελύκω ich habe gelöst' statt 'ich soll gelöst haben'.

Besonderer erwähnung bedarf das paradigma des starken aorists, § 254, bei welchem eine sonst nicht vorkommende fülle befremdet: wozu stehen neben ἔλιπον noch ἔτυπον und ἔβαλον? dasz diese drei die drei bis dahin erwähnten verbalclassen repräsentieren, welche einen solchen aorist bilden können, ist doch kein grund sie alle drei zu flectieren, so wenig wie beim futurum neben

λύcω etwa φυλάξω durchflectiert wird. anderseits ist an derselben stelle der raum gespart, indem nur die 1e und 2e pers. sing. dasteht, für die übrigen formen aber auf das präsens und imperf. verwiesen wird. für den praktischen gebrauch ist das ungünstig; denn der schüler, welcher sich über den starken aorist unterrichten will, sieht sicher nur éins von den drei paradigmen an, aber er vermiszt ungern die vollsändige ausführung. freilich kann er beim präsensstamme nachsehen: aber man denke doch nur an die häufige schwachheit und die bis zu einem gewissen grade auch — unter uns gesagt! — berechtigte trägheit der lieben jugend, für welche die grammatik ein lernbuch sein soll. in deren interesse möge der berühmte gelehrte dem schulmeister hier eine änderung bewilligen! dieser wunsch der ausführlichkeit erstreckt sich gleicher weise auch auf die paradigmen des futurums und des schwachen passivaorists, sowie betreffs der conjunctive auf das des schwachen aorists act. und medii. der conjunctiv, optativ und active imperativ perf. und der opt. fut. III und pass. sind ihrer seltenheit wegen nicht nötig durchzuflectieren, die indicative der futura aber möchten vollständig dastehen, schon damit sie bedeutender ins auge fallen.

Ein zweiter punct, der zu einer allgemeinen bemerkung anlasz gibt, ist die wie es scheint absichtliche vermeidung der ausdrücke verba muta und verba liquida, welche an die von Curtius verlassene alte anordnung erinnern würden. aber ebenso gut wie die bezeichnungen v. pura und v. contracta angewendet werden, könnten es auch die obigen beiden, ja die alte einteilung, nach welcher — bei aller huldigung und parteinahme für die neuere sprachwissenschaft sei es ausgesprochen — das verbum am besten gelernt wird, sollte geradezu unter den 'allgemeinen vorbemerkungen' im § 230 angegeben sein. denn diese einteilung ist erstens leichter, faszlicher, als die neue classeneinteilung, zweitens ist sie nur die consequente fortsetzung zu der einteilung der nominalstämme, welche ja auch auf den stammauslaut gegründet ist, und drittens ist es gewis nützlich, dasz der schüler die masse der verba nach mehr als einem gesichtspuncte zu gruppieren verstehe; erst wenn er das vermag, hat er die sache wirklich begriffen. und das ziel, dies ist immer im auge zu behalten, ist ja nicht die bekanntschaft mit einem grammatischen system, sondern die erlernung der sprache, darum soll keine methode die vorteile einer andern verschmähen. übrigens will ja die Curtiussche grammatik mit ihrer anordnung gar nicht den gang des unterrichts vorschreiben, und es ist sehr leicht, nach derselben das verbum in alter anordnung zu lehren; dazu aber bedarf man eben jener einteilung von anfang an. betreffs des ausdrucks verba liquida, der auch nasalstämme mit bezeichnet, wäre einfach in einer anmerkung zu erinnern, dasz liquida hier der kürze wegen im weitern sinne genommen ist.

Ferner sei hier noch ein antrag eingebracht, nicht conservativer tendenz, sondern sehr fortschrittlicher: er ist gerichtet auf ein-

schränkung des duals. die bescheidenste forderung, welche man hier stellen kann, ist, die 1e du. med. in klammern zu setzen, wie Krüger thut. aber die klammern werden übersehen, die formen doch mit gelernt, mit aufgesagt, und wir sind um nichts gebessert; wegen der zwei formen auf μεθον, welche sich — leider! — Sophokles hat zu schulden kommen lassen, und der einen noch dazu unsichern form in der Ilias, kostet schülern und lehrern die einprägung des mediums um 10% mehr zeit, kraft usw. darum ganz fort mit dieser seltenen pflanze, wenigstens aus den regelmäszigen beeten der paradigmen! mag sie meinetwegen in einem winkel des grammatischen lustgärtleins, in einer anmerkung weiter vegetieren. aber ferner frage ich: wie oft kommen überhaupt auszer bei Homer duale von verben vor? wenn sie nicht in der grammatik stünden und die verfasser von lese- und übersetzungsbüchern es deshalb für ihre pflicht hielten, dem anfänger — meist aus schriftstellern, die er nie zu sehen bekommen wird — einige sätzchen mit diesen raritäten der einübung wegen aufzutischen, so erführe er, bevor er zu Homer kommt, gar nichts davon — und verstünde so viel griechisch mehr, als er in der an den dual verschwendeten zeit hätte lernen können. mit völliger weglassung aller duale aus den paradigmen würde man nun freilich zu weit gehen, daher beantrage ich neben tilgung der 1n du. med. nur, die 2e und 3e pers. du. aller genera nach dem plural zu setzen, am liebsten mit kleinerer schrift, wodurch ihre weglassung im anfang erleichtert wird.

Endlich — es ist das letzte! — gebe ich noch der erwägung anheim, ob es nicht besser wäre die verba im infinitiv statt in der 1n sing. aufzuführen; im deutschen ist uns der letztere brauch unbequem, daher setzen wir trotz der 1n sing. der fremden sprache unsern infinitiv, und griech. wie lat. lexikographen schreiben 'φέρω tragen' usw. mir scheint es zeit diesen alten zopf endlich einmal abzuschneiden. contrahierte formen treten auf diese weise in ihrer wahren gestalt auf, statt in den offenen formen, welche den anfänger nur zu fehlern verleiten.

Zu einzelnem übergehend, habe ich zunächst beim augment einige anmerkungen zu machen. § 237 bei ὠθέω ist eine verweisung auf § 325, 9 am platze, um die schüler vor falscher bildung der tempora zu bewahren. vor εἶδον einzuschalten: 'ἑάλων (§ 324, 7)', und nach ἀνέῳγον: 'vgl. plsqpf. ἐῴκειν zu ἔοικα (scheine, § 317, 7)'. ebenda möchte ἑώρων seiner wichtigkeit wegen grosz gedruckt werden. § 238 ist nach προσέφερον einzuschalten: 'dabei rückt der accent nicht über das augment hinaus, vgl. § 332, 3'. diese regel ist hier nötig, um προσῆγον zu rechtfertigen. aus § 240 ist ἠμφισβήτουν als decompositum wegzunehmen, es darf nicht mit wirklichen compositen wie καθεύδειν zusammengestellt werden, sondern oben § 239 mit ἠναντιούμην. gleich neben dem letztgenannten ist ἐπαρρησιαζόμην, das allerdigs die meisten grammatiker als unregelmäszig aufführen, mit Buttmann wegzulassen; denn

das stammwort παρρηcία ist doch wol aus παν-ρηcια (das 'alles-sagen') entstanden, nicht aus παρα-ρηcια (das 'nebenreden'!). zu ἀντιβολεῖν ebenda möchte die regelmäszigkeit des epischen ἀντ-εβόληcα erwähnt werden, etwa in einem klein gedruckten § 239 D. παρηνόμουν sollte nicht als so erschreckend unregelmäszig hingestellt sein, da schüler sonst an contraction des α der präp. mit dem syllab. augm. denken, lieber ist zu sagen: 'παρηνόμουν wie von παρ-ανομεῖν (ἄνομος ungesetzlich)'. das decompositum παροινεῖν § 240 gehört eher mit dem 'eigentlich nicht zusammengesetzten' διαιτᾶν zusammen als mit den darüber stehenden primitiven.

Dem § 241 wünschte ich folgende kürzere fassung: 'das adverbium δύς (schlecht, übel) [selten ebenso εὖ (wohl)] wird in denjenigen decompositen, welche nach δύς [oder εὖ] einen kurzen vocal haben, wie eine präposition behandelt, das augment also in den inlaut gesetzt: δυcᾰρεcτέω (bin misvergnügt) δυcηρέcτουν (εον). dagegen regelmäszig ἐδυcτύχουν' usw. bis 'gesicht'). die in [ ] stehenden erwähnungen von εὖ könnten ganz gut wegbleiben, denn das seltene, in der schullectüre vielleicht gar nicht vorkommende εὐηργέτουν brauchen schüler nicht zu kennen, εὐωδώθη bei Herodot lernen sie aus der stelle selbst zeit genug kennen (w e n n sie sie überhaupt lesen!), und die anderen mit εὖ fallen unter die hauptregel.

In der c o n t r a c t i o n s t a b e l l e nach § 243 ist ein übelstand, dasz manche contrahierte formen aus mangel an raum gebrochen gedruckt sind, was die anschauung stört; schlimmer noch ist, dasz im opt. sing. die üblicheren formen auf -ῴην usw. nicht einmal ausgeschrieben sind. aber beides ist leicht zu ändern. für das deutsche wenigstens in jeder 1n sing. ist raum zu gewinnen, wenn die oben stehenden stämme usw. auf die vorhergehende seite verwiesen werden, wo platz genug ist.

Ueber die b e t o n u n g der verba contracta wird in § 243 nichts gesagt, bei dem überblick über die betonung der verbalformen § 331 wird auf die regeln von § 87 verwiesen. das setzt voraus, dasz der schüler sich immer die offene form vergegenwärtige: eine sache, über deren nutzen die meinungen geteilt sind. ich halte es nicht für gut, und gebe daher schon lange meinen schülern die einfache regel, welche ich gern in die grammatik aufgenommen sähe: 'die contrahierte silbe wird betont, womöglich mit circumflex; ausgenommen sind der sing. und die 3e pers. plur. imperf. act. und die 2e pers. sing. imperat. act., welche den ton v o r der contrahierten silbe haben, z. b. ἐτίμων, ἐτίμας, ἐτίμα, τίμα'.

Der verweisung auf die gesetze der zusammenziehung wünschte ich die den schülern als prüfstein für selbstgebildete formen von contractis nützliche bemerkung beigefügt: 'aus welchen sich ergibt, dasz als c o n t r a c t i o n s v o c a l e vorkommen:

bei den α-stämmen: α ᾳ, ω ῳ (a- u. o-laute).
bei den ε-stämmen: ει η ῃ, ου ω οι (e- u. o-laute).
bei den ο-stämmen: ——— ου ω οι (nur o-laute, kein ι subscr.)'.

für die ε-stämme könnte noch die bemerkung hinzugefügt werden, dasz η ῃ, ω οι nirgends neu durch contraction entstehen, sondern nur in denselben formen vorkommen, wo auch die verba barytona sie haben.

§ 244, 2 a. e. bitte hinzuzufügen: '(vgl. χρῆμα sache, χρηστός brauchbar, und § 261)'. dem entsprechend ist § 261 nach χρήσομαι einzuschalten: '(vgl. § 244, 2)'.

§ 248 a. e. ist erwünscht folgende 'anm. 2. auch einige verba anderer classen haben neben dem zeichen ihrer classe noch die dehnung, nemlich von der i-classe πλήσσω (schlage, st. πλᾰγ), πτήσσω (ducke, st. πτᾰκ), von der 2n μι-classe (§ 319) πήγ-νυμι (befestige, st. πᾰγ), ῥήγ-νυμι (breche, st. ῥᾰγ), ζεύγ-νυμι (verbinde, st. ζῠγ). vergl. § 260, 2'. dort bei § 260, 2 wäre nach 'λείπω' einzufügen: 'ebenso die § 248 anm. 2 erwähnten verba, und manche von den unregelmäszigen, vgl. § 321, 8. § 322, 25 ff. § 227, 2'. an diesen stellen müste wiederum auf § 260, 2 zurück verwiesen werden.

Im text des § 248 ist, wenn die oben bei § 230 befürwortete einteilung der stämme aufgenommen wurde, der ausdruck verba muta anzuwenden, und § 247 die erklärung bei 'verba pura' zu streichen.

Im § 256 sollten die ersten drei zeilen der anmerkung über die üblichen starken aoriste lieber grosz gedruckt sein; sie sind von anfang herein notwendig, um die schüler von eigenen versuchen in dieser aoristbildung abzuhalten. im § 257 macht das unglückselige ἔκτανον, welches als zuerst stehendes beispiel des wandels von ε zu α dem anfänger sich einprägt, dem lehrer viel zu schaffen: bis nach secunda wird er dieses poetische tödten in den speciminen nicht wieder los. wenn es nach ἔτραπον stünde, könnte man es erfolgreicher übergehen. § 263, 1 zeile 4 nach '(rufe)' möchte stehen: 'καλῶ fut. und präs.; doch vgl. § 319, 5. 8'. im absatz 3 desselben § ist am ende anzufügen: 'u. a. § 319, 2—4'.

In § 273 steht die bemerkung, dasz die reduplication in compositen nach der präposition eintritt, an unrechter stelle: erst musz gesagt sein, worin die reduplication besteht, bei consonantischem wie bei vocalischem anlaut, und müssen die ausnahmen bei beiden fällen angeführt sein, wozu auch die attische reduplication gehört; dann ist in einem eigenen § 275[b] von der reduplication in compositen zu reden. so entspricht dieser abschnitt genau dem vom augment. demnach wäre § 273 zeile 2 etwa fortzufahren: 'welche, da sie zum stamme gehört, im unterschied . . . . . bleibt' usw. § 275 werden die ausnahmen wol besser vor der attischen reduplication erwähnt, da sie der regel näher stehen als jene: also: '1. diesen schlieszt sich εἴωθα (bin gewohnt) an, vom stamme ἐθ, ursprünglich Ϝεθ (vgl. ἐθίζω gewöhne § 236). ebenso finden die § 237 erwähnten unregelmäszigkeiten sich auch hier, z. b. ἐώνημαι (ὠνέομαι kaufe), ἑώρᾱκα (ὁράω sehe). dazu ἔοικα (scheine, stamm εἰκ, im präsens ungebräuchlich, § 317, 7)'. eine anmerkung zu § 275[b]

würde etwa lauten: 'die specialregeln und ausnahmen beim augment (§ 239 anm.) gelten auch für die reduplication, also z. b. ἐμποδίζω (hindere) ἐμ-πε-πόδισμαι; anders ἀμφισβητέω (zweifle) ἠμισβήτηκα (dagegen παρανομέω (handle gesetzwidrig) regelmäszig παρα-νε-νόμημα); παροινέω (handle wie ein trunkener) πε-παρ-ῴνηκα; δυσαρεστέω (bin misvergnügt) δυσ-ηρέστηκα, aber δυστυχέω (bin unglücklich) δε-δυσ-τύχηκα; ἀθῡμέω (bin mutlos) ἠθύμηκα. ganz unregelmäszig hat ὁδοποιέω (bahne einen weg) ὡδοπεποίηκα'. das letztere ist aufzunehmen, weil es bei Xenophon in der anabasis und in den Hellenika vorkommt.

Für das starke perfect § 277 ff. wünschte ich eine ganz veränderte darstellung, wie ich sie an einem andern orte zu entwickeln gedenke; aber auch für die in der grammatik vorliegende darstellung empfehlen sich manche änderungen und ergänzungen. so möchte den intransitiven und den präsentischen perfecten die bedeutung beigeschrieben werden, damit nicht von vorn herein eine falsche auffassung bei den schülern sich festsetzt. dabei ist zu ὄλωλα lieber ὄλλυμαι als präsens anzugeben, wie für πέποιθα πείθομαι, bei 'breche', 'schmelze', 'verderbe' ist beizufügen 'trans.'; bei τυγχάνω ist auf § 322, 30 zu verweisen, weil für die bedeutung 'erlangen' τετύχηκα das übliche perfect ist. ferner unter denen, welche einen langen vocal unverändert lassen, fehlt ἔρρῑφα, das auch in attischer prosa vorkommt (Lys. 10, 9). in einer anmerkung könnten auch die der attischen prosa nicht angehörigen, aber bei den unregelmäszigen verben erwähnten perfecta δέδηχα und μέμιχα mit angeführt werden.

Eine schlimme sache ist die regellosigkeit, mit welcher nach der gegenwärtigen darstellung guttural- und labialstämme bei aspiration des endlautes ihren stammvocal unverändert lassen oder nicht, sowie das unterbleiben der vocalveränderungen ohne grund. das erstere läszt sich aber insoweit ändern, als man sagen kann: nur die vocal dehnungen unterbleiben bei aspiration, die verwandlung von ε in ο aber geschieht auch hierbei. eine ausnahme macht von den in der grammatik erwähnten verben nur das als unattisch an dieser stelle weggebliebene πέπλεχα, welches in der übersicht der tempusbildung nach § 301 erscheint. die dehnung der stämme λαβ und πτακ dagegen kann nicht als ausnahme gelten, da diese stämme auch sonst in der tempusbildung dehnen, und dies könnte ebensogut wie die ausnahme πέπλεχα in einer anmerkung stehen. — Dasz ἔοικα und οἶδα gar nicht erwähnt werden, scheint mir nicht gerechtfertigt, sie sollten als beispiele der regelmäszigen bildung im § 278 stehen. — Anmerkung 3, vielleicht auch die vier letzten verba von anm. 1 würden besser klein gedruckt.

§ 286, 2 musz es heiszen: 'jeder zahnlaut auszer ν ausgestoszen'; in einer anmerkung wäre zu sagen, dasz formen wie πέφανσαι lieber durch umschreibung vermieden werden.

§ 288 wird 'κλάω (breche)', das an falscher stelle steht, besser ganz gestrichen, denn als beispiele der kurzvocalischen stämme,

welche c einschieben, genügen die zwei oben stehenden, und vollständig wird die aufzählung auch durch κλάω nicht. dasselbe ist bei § 298 3) zu sagen; dort möge geschrieben werden: '. . . besonders nach kurzen vocalen (§ 301) ein c eingeschoben: ἐ-τελέ-c-θην (τελέ-ω vollende); doch auch öfters nach langen vocalen und diphthongen, und zwar auszer in den beim perf. med. erwähnten verben noch in χράομαι (gebrauche, ἐ-χρή-c-θην, vgl. § 261) λεύω (steinige) und einigen andern, sowie in den beim perf. med. schwankenden'. ξύω, welches auch § 301 nicht erwähnt ist, kann mindestens ebenso gut entbehrt werden wie hier und beim perf. pass. ψαύω u. a.

§ 290 a. e. ist correcter: 'das § 287 über νται und αται gesagte'.

§ 298, 4 ist nach ἐτάθην nötig einzufügen: 'vom st. βαλ (βάλλω werfe) mit metathesis: ἐβλήθην'. ebenda absatz 5 ist für 'consonanten' präciser 'mutä'; desgl. § 300 im letzten absatz, wo auch zur vollständigkeit nach κελευcτέον etwa folgendes hinzuzusetzen ist: 'ebenso treten die § 282 erwähnten stammveränderungen auch hier ein: φθαρτός, κριτός, τατός, βλητός'.

Die behandlung der verba auf μι hat auch in der 10n auflage wieder mehrere verbesserungen erfahren; trotzdem sei es gestattet auch hier einige weitergehende wünsche zu äuszern. erstens könnte die vergleichung von μι-formen mit dem aor. pass. im § 302 etwas anschaulicher gemacht werden durch beisetzung der betreffenden aoristformen, also: 'φα-ίη-ν wie φανε-ίη-ν', 'φά-θι wie φάνη-θι' usw. die verweisung auf § 292 und 293 wird dadurch entschieden wirksamer. bei 3 in diesem § erfordert die consequenz und die deutlichkeit, nach 'φᾱcί(ν)' hinzuzufügen 'vom st. φα'. zweitens bei den paradigmen ist auszer dem oben im allgemeinen gesagten mehreres im besondern zu bemerken, z. b. dasz die ungebräuchlichen formen wie ἔθην, ἔδων usw. überhaupt nicht darin stehen sollten; denn sie prägen sich unwillkürlich ein, trotz der klammern und der verweisung auf die berichtigenden paragraphen. ein dastehendes ἔθηκα, welches so wunderlich von allem bekannten absticht, reizt auch den schüler viel mehr zum nachschlagen, als das dem ἐτίθην so analoge ἔθην. durch hineinsetzung des ersteren in die paradigmen wird auszerdem die fast nur bekanntes wiederholende zusammenstellung der wirklich üblichen aoristformen § 310 erspart. dasz, wie an letztgenannter stelle steht, für θείμην auch θοίμην vorkommt, kann im § 307 gesagt werden, wobei auch τιθοίμην erwähnung finden würde. in den optativen sähe man die üblicheren formen wie τιθεῖμεν lieber gesperrt gedruckt, wie es bei den contractis ist. das deutsche ist am allernötigsten bei ἔcτην.

In den bemerkungen § 307 betreffs des c der 2n sing. med. bleibt der optativ unerwähnt, und die worte 'nur die 2e s. des conjunctivs' können irre führen. deutlicher würde gesagt: 'in der 2n sing. med. des ind. und imperat. präs. und des imperf.' usw.;

'nur . . . . . behandelt' wäre zu streichen, und nach 'θοῦ' anzufügen: 'in conjunctiven und optativen bleibt das ε nie: τιθῇ, τιθεῖο, θῇ, θεῖο'.

Die tempusbildung der stämme θε δο στα ist zwar bis auf das perf. δέδωκα jetzt vollständig angegeben, aber es stehen doch nirgends alle formen desselben verbums zusammen; dafür wäre ein recht geeigneter platz s. 141 oben über den paradigmen, dort stehend würden sie sich viel leichter einprägen. von ἵστημι dürfte da kein perf. act. und med. mit stehen, aber für das intrans. könnte am ende von § 311 nach der verweisung auf § 329, 1 das a verbo gegeben werden: 'zum intrans. ἵσταμαι ich stelle mich gehören:
aor. ἔστην ich trat, perf. (mit präsensbedeut.) ἕστηκα ich stehe, fut. στήσομαι ich werde mich stellen, fut. ex. ἑστήξω ich werde stehen (§ 291)'.

§ 312, 2 nach 'nütze' sollte stehen: 'fut. ὀνήσω, ao. ὤνησα, ao. p. ὠνήθην, med. . . . habe vorteil, fut. ὀνήσομαι, st. ao. ὠνήμην' usw. daselbst bei 5 ist es nicht gut, dasz φήσω und ἔφησα so blank dastehen, die folge ist, dasz die schüler nun 'er sagte' mit ἔφησε übersetzen. es sollte in klammern stehen: '(fut. φήσω u. aor. ἔφησα zu φάσκω, § 324, 8)'. ebenda bei 6 möchte der inf. ἀποχρῆν neben ἀποχρῆναι erwähnt werden, der z. b. Dem. phil. 1, 22 vorkommt. bei ἠγάσθην, ἐδυνήθην, ἠπιστήθην, ἠράσθην sähe man gern die active bedeutung daneben stehen, auszer der verweisung auf § 328.

§ 313 wird ἵημι nur mit 'sende' übersetzt, was viel misbräuchliche anwendung des wortes von seiten der schüler zur folge hat. vorzuziehen ist 'werfe, lasse', wozu auch noch das lat. mitto kommen könnte. im med. ist bei 'eile, strebe' die bemerkung nötig, dasz nur das präs. und impf. diese bedeutung haben; unter ἱοίμην sollte des tones wegen die 2e pers. ἵοιο stehen.

Auch weiterhin in der conjugation der verba auf μι, sowie bei der aufführung der unregelmäszigen verba, könnte noch manche kleine ergänzung, manche verweisung auf andere paragraphen, manche wenn auch geringfügige berichtigung angebracht werden, die hier alle anzugeben ermüdend sein würde. zu dem wichtigeren dabei scheint mir zu gehören, dasz § 319 das verbum πτάρνυσθαι fehlt, welches wegen Xen. anab. 3, 2, 9 seinen platz verdient; ferner dasz § 327, 11 δρεμ als stamm für ἔδραμον usw. angegeben wird statt δραμ oder δραμ(ε), wofür das perf. δεδράμηκα spricht. in den 'grundzügen' steht auch in allen auflagen δραμ als wurzel, ohne dasz wegen δρομεύς u. ä. eine nebenform δρεμ angesetzt würde; für diese ableitungen kann das nur in zusammensetzungen vorkommende βόλος von wurzel βαλ verglichen werden.

Schlieszlich sei noch befürwortet, im § 329 bei 1 eine bemerkung hinzuzufügen betreffs der durch zusammensetzung in einem andern sinne transitiv werdenden intransitiva, wie περιέστημεν wir umstellten, verschieden von περιεστήσαμεν wir stellten (etwas um etwas) herum.

Dresden. H. Uhle.

5.

Griechisch-deutsches schulwörterbuch zu Homer, Herodot, Aeschylos, Sophokles, Euripides, Thukydides, Xenophon, Platon, Lysias, Isokrates, Demosthenes, Plutarch, Arrian, Lukian, Theokrit, Bion, Moschos und dem neuen testamente, soweit sie in schulen gelesen werden. von dr. Gustav Eduard Benseler. vierte verbesserte auflage besorgt von dr. J. Rieckher, rector des gymnasiums und der realanstalt in Heilbronn a/N. Leipzig, druck und verlag von B. G. Teubner. 1872. VI u. 852 s. lex.-8.

Der im anfange des jahres 1868 zu Leipzig verstorbene Benseler, ein mann, ebenso tüchtig auf dem gebiete der griech. lexikographie wie als kritiker und interpret, hatte den praktischen gedanken ein wörterbuch herauszugeben, welches lediglich den interessen der schule dienen sollte. er beschränkte sich gleich von vorn herein auf die schriftsteller und deren einzelwerke, die in den gymnasien gelesen werden. als richtschnur dienten ihm namentlich die resultate, die bei philologenversammlungen und in anderen zusammenkünften gelehrter schulmänner erzielt worden waren. indem er so den sprachschatz auf ein bestimmtes masz beschränkte, gewann er platz, um dem fraglichen worte den etwa entsprechenden lateinischen ausdruck unterzusetzen. sicher liesz er sich dabei von dem richtigen gedanken leiten, dasz, wo zulässig, und in gewissenhafter berücksichtigung des μηδὲν ἄγαν, die lateinische sprache mit der griechischen comparativ zu lehren sei, besonders bei der erklärung der schriftsteller, wobei nach unserer erfahrung schon mit Cäsar begonnen werden kann. für den ref. ist es eine wahre freude, dasz das prognostikon, das er dem buche bei der beurteilung der ersten auflage (pädagog. archiv 1859. bd. I s. 773 ff., vgl. auch Langbein in derselben zeitschr. 1862 s. 560) gestellt, in reichem masze erfüllt ist. der jetzige herausgeber des buches, hr. dr. Rieckher, hatte sich durch beurteilung dieses lexikons (im correspondenzblatt für die gelehrten- und realschulen Württembergs 1859, s. 231 ff.) mannigfach verdient gemacht; was er für die neue bearbeitung gethan, das mag in der kürze erwähnt werden: die von Curtius verglichenen sprachen sind im wesentlichen auf latein und deutsch beschränkt; der dadurch gewonnene raum machte es möglich vielfach zu einem artikel vereinigte wörter zu trennen, ein dem schüler gegenüber gewis zu lobendes verfahren. dasz hr. Rieckher auszerdem bemüht war, durch verbesserungen, zusätze u. dgl. den wert des buches zu erhöhen, bedarf keines besondern beweises. möge es ihm vergönnt sein den am ende des vorwortes ausgesprochenen wunsch zu realisieren. ref. aber kann von einem so schulbewährten buche, das aller empfehlung wert ist, nicht scheiden, ohne ihm einige kleinigkeiten, gesammelt bei der lectüre einschlagender schriftsteller, auf den weg

zu geben; mögen sie freundliche berücksichtigung finden; möglich dasz er zeit findet, um aus seinen sammlungen dem herausgeber noch einiges auf privatem wege zukommen zu lassen. die äuszere ausstattung des buches ist eine überaus gefällige.

Folgende artikel sind als fehlende nachzutragen: ἀκαίριμος, Luc. hist. conscrb. 32, διαβοάω im pass. berühmt werden Arr. 2, 10, 6, διαθολόω (ὄψεις) Plut. Eumen. 16, διαφωνέω fehlt die bedtg. für Plut. Lys. 16 u. a.: διεφώνει πρὸς τὰ γράμματα τὸ πλῆθος τοῦ ἀργυρίου; δωρίζω Plut. Philop. 2, ἐγκαθίημι Plut. Pyrrh. 11 ἦσαν δέ τινες οὓς ἐγκαθίει προσποιουμένους; ἐπωφελέω τινί, bei Spät. z. b. Arr. 6, 11, 3; θεοφόρητος, bei Spät., z. b. Plut. Them. 26; ἵναπερ Arr. 3, 1, 1, 2, 13, 3 (auch bei Passow, Rost u. Palm), κᾶλον Xen. Hell. 1, 1, 23 ubi cf. Breitenbach, κληίζω Arr. 7, 7, 3, περικάθημαι c. dat. (auch bei Passow) Plut. Alex. 24: καὶ περικαθημένους τῇ πυρᾷ δύο βαρβάρους πατάξας; προσαράσσω Plut. Marcell. 15. der zusatz: Spät. u. bei Spät. fehlt: δέσμιος Plut. Philop. 21, δρασμός Arr. 4, 27, 3, τριακονθήμερος schon bei Herod. 2, 4 (vgl. Dio Cass. 43, 26), ἀναψύχω 2) Arr. 5, 18, 8, ἀνοιμώζω Arr. 2, 12, 4, κεραΐζω id. 5, 17, 3, οὐδαμοί id. 5, 4, 3.

Προπορεύομαι πρό τινος Arr. 5, 15, 1 (nicht blosz bei KS., wie im Passow steht); unter πρῶτος: τὰ πρῶτα φέρεσθαι die erste rolle spielen; ja, aber so viel mir bekannt erst in der mischprosa, so öfters bei Dio C., Luc. z. b. Icarom. 30, Arr. 7, 12, 7; μαλακίζομαι, gegen Phot. s. 243, 22 (vgl. Passow) spricht schlagend Arr. 7, 3, 1: μαλακισθῆναι τὸν Κάλανον, οὔπω πρόσθεν νοσήσαντα; στοχάζεσθαι der artikel ist ganz zureichend, aber im Passow fehlt eine construction wie Aeschin. 2, 103 οὐ κακῶς στοχάζομαι περί τινος. unter καρπός 2) steht: ep. u. poet. vorderhand, handwurzel; aber vgl. X. Cyr. 6, 4, 2 περὶ τοὺς καρποὺς τῶν χειρῶν, auch Passow hat nur dichterstellen zum beleg; unter κατασείω: τινί verst. τὴν χεῖρα einem mit der hand ein zeichen geben X. Cyr. 5, 4, 4; ich kenne keine schlagendere stelle (Passow hat sie nicht) als Plut. Pompej. 73: ἔφρασε ὅτι πλοῖον ποτάμιον ἀπὸ τῆς γῆς ἐρέσσεται καὶ κατασείουσί τινες ἄνθρωποι τὰ ἱμάτια καὶ τὰς χεῖρας ὀρέγουσι πρὸς αὐτούς, vgl. auch Arr. 4, 19, 3; κοῖλος soll wol heiszen: ein hochgehender, angeschwollener flusz; πορφυρεύς purpurarius, so auch Passow; wo steht denn das lat. wort in dieser bedeutung?

Sondershausen. Gottlob Hartmann.

6.

H. Kletke, kunst und leben. aus Friedrich Försters nachlasz. Berlin 1873.

Das vorliegende buch bietet manches interessante und ist eine leichte, auch für damen unterhaltende lectüre. dies verdankt es be-

sonders der auch von dem herausgeber im vorwort hervorgehobenen 'liebenswürdigen art leichter und anmutiger plauderei', die nur stellenweise in eine art von 'klatsch' verfällt, wie sie gerade Berliner schriftstellern vorzugsweise eigen zu sein scheint. wir rechnen dazu besonders den zweiten teil des buches, der Försters beziehungen zu Goethe darlegt. so waren die misverständnisse der Faust-übersetzer alle schon längst bekannt, die 'jagdgeschichte' von den beiden verstümmelten hunden erinnert sich ref. schon in seiner kindheit gelesen zu haben usw. freilich findet sich auch hier mehreres, welches der Goethe-biograph sich nicht entgehen lassen darf. das gedicht auf s. 160 f. 'drei begegnungen. an F. Förster. als an der Elb' ich die waffen dir segnete' verdient in der Hempelschen ausgabe, die noch durch ihre neueste nummer einen sehr dankenswerthen beitrag zu einer vollständigen kritischen sammlung der Goetheschen gedichte geliefert hat, wenigstens eine erwähnung unter den zweifelhaften gedichten, die diese treffliche ausgabe auch gewisz an geeigneter stelle ihm noch zu teil werden lassen wird. auch der vortrag über das gedicht 'weltseele' enthält wenigstens einen litterar-historischen beitrag zur kenntnis des 'chaos', der von Goethes schwiegertochter herausgegebenen zeitschrift. der erste teil 'aus der jugendzeit' enthält interessante erzählungen aus der unseligen rheinbundszeit, und wir wollen es dem verf. gern glauben, dasz er schon damals den patriotischen sinn bewährt hat, der ihn später beseelte, als er 'Preuszens helden' schrieb. aber wir müssen es mit dem herausgeber bedauern, dasz diese 'jugenderinnerungen' gar so dürftig, nemlich mit der erzählung seiner ersten mensur in Jena, die er sich durch wassertrinken zugezogen haben will, abschlieszen, einer erzählung, die noch dazu die schule von Zacharias 'renommisten' erkennen läszt. einen wirklichen werth erhalten diese 'jugenderinnerungen' eigentlich nur dadurch, dasz er seine späteren Berliner beziehungen zu der familie Körner darein verflochten hat. dadurch erfahren wir manche details über Schillers lebensgeschichte, unter denen die ausführlichsten die über sein verhältnis zu fräulein von Arnim in Dresden sind. nur ist es auch hier nicht gut denkbar, dasz der schlusz dieser liebesgeschichte (s. 135), der beglaubigteren nachrichten durchaus widerspricht, wirklich aus Minna Körners munde stammt. (Förster ist nemlich auch dichter.) die gedichte von Schiller, die wir hier mitgeteilt erhalten, sind freilich schon alle veröffentlicht; so das gedicht auf s. 120 in Gödekes kritischer ausgabe IV s. 6, nach welcher es hier heiszen musz:

> las die welt in seiner schönen seele?
> bengte sich vor seiner groszen seele
> ehrerbietig das jahrhundert schon?

der zweite vers fehlt hier. die strophen aus dem 'kampf', s. 125, die Förster, angeblich nach Minna Körners mitteilung, fälschlich auf Margarethe Schwan bezieht, während sie auf frau v. Kalb gehen, waren schon in mehreren nachlesen vorhanden, und die 'bittschrift'

(s. 75), die allerdings hier einen im ganzen bessern text bietet als die gewöhnlichen biographieen und nachlesen, enthält doch auch wieder 2 lesefehler des verf.: 'tabaksdose' st. 'tobaksdose' und 'hemdenwaschen' st. 'hemderwaschen' (denn letzteres ist die schwäbische, von Schiller gebrauchte form). — Der herausgeber hofft, dasz es ihm vergönnt sein werde, das 'treffliche material zu einer inhaltreichen, ausführlichen selbstbiographie, zu einer schilderung namentlich Berliner zeitgenossen und verhältnisse', welches Förster zu gebote stand, später noch, wenn auch in kürze, in einer gesamtdarstellung seiner wichtigsten lebensmomente und beziehungen nachzuholen. vorausgesetzt, dasz diese 'kürze' zunächst darauf ihr augenmerk richtet, im wohlverstandenen interesse ihres helden alle auswüchse von Berliner klatsch abzuschneiden und besonders solche unwürdige andeutungen, wie sich eine auf s. 214 findet, ganz zu unterdrücken, sind wir damit einverstanden.

Erfurt. Boxberger.

7.

DEUTSCHE GESCHLECHTSNAMEN.

Das interesse für das verständnis unserer heutigen geschlechtsnamen hat mit der sorgfalt, welche diesem gegenstande seit geraumer zeit gewidmet worden ist, erheblich und erfreulich zugenommen. wie viele namen indessen gibt es, deren deutung noch niemand versucht hat; nicht gering ist auch, was unstreitig mehr sagt, die zahl derjenigen, die sich zwar besprochen und erklärt finden, aber in einer weise, welche gleich zu anfang unbefriedigt läszt und bei genauerer prüfung verfehlt erscheint. die folgende untersuchung hat sich ein dutzend hervorragender beispiele der letztern art aus dem gebiete der beinamen erlesen.

Pfotenhauer.

'Etwa spitzname eines schulmeisters, der den kindern auf die pfoten schlägt' (Pott personennamen s. 277 a). dies ist meines wissens die einzige auslegung, welche hinsichtlich des überschriebenen namens veröffentlicht worden ist. ich glaube nicht, dasz sie richtig ist, sondern sehe in Pfotenhauer einen von den ehrlichen einander sehr nahe verwandten gewerbsnamen, deren es viele auf -hauer gibt, wie Bretthauer, Scheithauer, Felgenhauer, Geldenhauer, Moldenhauer, Nabenhauer, Schopenhauer. um das erste wort handelt es sich. Schmeller (wörterb. 1, 326) lehrt: 'pfetten, querbalken, der einen obern boden oder den dachstuhl eines gebäudes trägt'. auch der schwäbische und schweizerische dialekt kennen die benennung. Pfotenhauer bedeutet pfettenhauer. die entstellung ist nicht allzu auffallend, besonders

wenn die formen Pfätgenhauer, Fetkenhauer, Vetchenhauer, Föttkenheuer, welche gleichfalls als heutige familiennamen vorkommen, in betracht gezogen werden; zu vergleichen ist auch dial. padden f. pfoten (Frommanns zeitschr. 1, 298).

Himmelheber.

Vilmar (namenb. 28) erklärt: 'mönch von den strengern observanzen, nachher auch selbstkasteier und augenverdreher'. liegt es nicht viel näher an diejenigen zu denken, welche bei feierlichkeiten, wie Adelung bemerkt, den prachthimmel über vornehme personen trugen? solche leute werden mit rücksicht auf ihre verwendung bei processionen noch heute in Cöln 'himmelträger' genannt.

Rothmaler.

Diesen namen stellt Pott 642 zwar zu maler, macht aber den wieder aufhebenden zusatz: 'lieber: mit einem rothen male'. wäre dies die bedeutung, so lautete die form schwerlich auf -er, vielmehr unabgeleitet Rothmal. derjenige maler, welcher die rothen und bunten initialen verfertigte, hiesz ehedem rothmaler, lat. rubeator, rubricator, illuminator; s. Ennen gesch. v. Cöln 3, 1025.

Schlichtegroll.

Insgemein wird imperativisch gedeutet: schlichte den groll. es begegnen aber daneben die bisher übersehenen formen Schlichtkrul und Schlichtkrull, welche es nahe legen, verglichen mit Schlichthaar (in Detmold), Schlichthörle (bairisch), auch wol Schlichtherrla (in Berlin), in 'groll' eine entstellung aus krull (locke) anzunehmen; zu krolle und grull s. Fromm. zeitschr. 2, 511. 'wer allzugrosze sorgfalt auf seine locken wendet, wird in einem gedichte des 13n jahrh. hârslihtaere genannt' (Grimm Rechtsalt. 285); slëht in eigentlicher bedeutung ist das gegenteil von rûch, vom haare: glatt; der ausdruck daz hâr slihten (glätten) kommt häufig vor (Mhd. wörterb. 2, 2, 396[a]). darnach wären Schlichtkrull und Schlichtegroll zu vergleichen mit glatthaar.

Ansin.

Irrig stellt Pott 141 diesen namen zu der koseform anso; auf den richtigen ursprung leitet die form mit doppeltem n: ansinn heiszt ohne sinn. die alte präp. âne, ân (ohne) hat sich gleicherweise erhalten in: anhuth, anhelm, anacker und annacker, ansorge (ohnesorge, sondersorge).

Kronbiegel, Krombiegel, Krumbiegel.

Im deutschen wörterb. 5, 10, 2371 führt Hildebrand alle drei namen auf den bügel der fürstenkrone zurück, und Heintze im Stolper progr. 1866 s. 36 zählt Krumbügel (auch in Berlin) zu den geräten. dagegen halte ich mich überzeugt, dasz biegel (bügel)

hier nichts anders ist als bühel, bühl, wofür dialektisch auch bügel gebraucht wird (vgl. Grimm. wörterb. 2, 496). in Cöln findet sich eine strasze Krummenbüchel, in Baiern der familienname Nuszbiegel und der ort Nuszbühl. der mittlere name Krombiegel kann gleich Krumbiegel sein (vgl. Krombein), aber auch gleich Kronbiegel, in dessen erstem teile keine krone steckt, sondern krähe und kranich sich begegnen (vgl. Kronbach, Krohnberg, Kronschnabel, Kronauge, Cronsnest).

Busenbaum.

Der name wird von Vilmar 43 und Pott 294 angeführt. worauf jener die behauptung gründet, es sei ein stammbaum zu verstehen, wünschte ich zu erfahren; Pott leugnet den busen und bezieht sich auf den altd. namen Boso, Puoso. zur beseitigung beider unbefriedigender erklärungen sind benachbarte namensformen geeignet: Busebaum, Busbom und Busboom d. i. Buxbaum, Buchs. als mittelalterlichen schmeichelnamen führt J. Grimm kl. schr. 2, 400 Buchsbaum an.

Käsebier.

An sich nicht übel erkennt Pott 101 in diesem sonderbaren namen eine verhunzung aus Cassebeer (in niederd. gegenden heiszen die kirschen Kásbeern); es liesze sich auch vermuten, da es unter den birnarten in Oesterreich eine Käsebirn gibt (Grimm wörterb. 5, 2, 250), dasz bier, wie sonst häufig (vgl. Bierbaum, Bierkamp), für birn stehe. allein wahrscheinlich liegt die sache noch einfacher. Grimm verzeichnet im wörterb. (1, 1824): 'bierkäse, bier und milch dick gekocht'; darnach läszt sich auch wol ein Käsebier denken, vielleicht ohne dasz es nötig ist ein gemengsel anzunehmen.

Trillhase, Trillhaas.

Jene form findet sich bei Pott 665, mit dem zusatz: 'etwa einer, namens Hase, der andere leute trillt (plagt, neckt), oder sich putzt (vgl. niederd. trill f. putz, kleiderstaat)'; die andre form hat Vilmar 41 unter zusammensetzungen mit hase als thier, macht aber keinen versuch der erklärung. wären diesen forschern zugleich die heutigen geschlechtsnamen Trillhose und Drillose bekannt gewesen, so hätten sie ohne zweifel richtig gedeutet: hose von drill (drillich, drell); hase f. hose ist in deutschen mundarten sehr verbreitet, überdies in folgenden namen enthalten: Mehlhase (neben Mehlhose), Kniehase, Leinhaas, Lederhas (neben Ledderhose und Lederhause).

Haberstolz.

Bei Pott 615 heiszt es wörtlich und buchstäblich: 'dafern nicht scherzhaft: auf seinen haber (seine habe) stolz (geldstolz), für: habe

da (dar) stolz; oder man müste denn vorn ein nom. ag. (habend), vielleicht auch, als hab er, das pron. dritter person suchen'. diesen rathlos hingeworfenen, verwirrlich ausgedrückten ansichten gegenüber wird es gestattet sein ein neues urteil auszusprechen. der vortritt eines h vor einen vocal (vgl. helfenbein, heidechs, heischen) zeigt sich dialektisch bei zusammensetzungen mit aber in beispielen wie haberklaue, haberraute (Grimm wörterb. 4, 2, 84 und 86). nehmen wir für den in rede stehenden namen denselben vorgang an, so gelangen wir, da hochdeutschem b niederdeutsches v begegnet, aver zugleich nebenform von over ist (vgl. Averbeck und Overbeck, Averdick und Overdick), zu einem ehedem in Cöln berühmten patriciernamen, der heute nur noch vereinzelt angetroffen wird, nemlich Overstolz. vielleicht hat anlehnung mitgewirkt, wie in dem Berlinischen geschlechtsnamen Haberkuck (neben Habakuck).

Hotop, Hautop, Hotopf.

Gehört t zur ersten oder zweiten silbe? Pott 612 a 2 weist die deutung 'hut auf!' zurück und bezieht sich auf einen hohen zopf. vermuthlich waren ihm die namen Huttuff und Kappauf, Kapauf, durch welche jene von ihm verworfene erklärung zum überflusse gestützt wird, nicht bekannt. Hotop und Hautop sind im niederdeutschen buchstäblich = hut auf; die entstellung Hotopf hat wenig zu bedeuten, wenn man sich der ältern form bischopf f. bischof, des namens Mitteldorpf, ferner der verhochdeutschung — kampf f. kamp (Haverkampf, Steinkampf, Tellkampf) erinnert.

Kreidebring.

Durch das g des zweiten wortes verführt, hat Pauli progr. II Münden 1871 s. 29 den namen als imperativ verstanden; anderswo schreiben sich leute Kreidebrink. jenes g kommt in geschlechtsnamen öfters vor: Bring (Brink), Klebring, Klockenbring, (Klockenbrink), Lehmbring, Pfeifenbring (Piepenbrink). bekanntlich bedeutet brink hügel.

Bonn. K. G. Andresen.

8.

ERKÄRUNG.

Hiermit erkläre ich, dasz ich in betreff meines Nepos mich auf keine weiteren erörterungen und rechtfertigungen einlassen werde. ist das buch zeitgemäsz und kommt es einem bedürfnisse entgegen, so wird es sich trotz aller ungünstigen recensionen bahn brechen; ist es verfehlt, so helfen alle rechtfertigungen nicht. übrigens hat der herr cultusminister dr. Falk durch rescript den gebrauch in einer schule, wo er beantragt ist, gestattet.

Elberfeld. Völker.



ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(1.)
SIEBENZEHN PREUSZISCHE SCHULFRAGEN.
(schlusz.)

---

9. Das gymnasium musz von der zu groszen frequenz entlastet werden, und das wird am ersten geschehen, wenn man an die schüler höhere anforderungen stellt, und daneben die jetzt geltende bestimmung, jeden schüler abzuweisen, der nach einem zweijährigen aufenthalte das ziel einer classe nicht erreicht, unnachsichtig durchführt. dieser punct ist wichtiger als die genaue festhaltung einer bestimmten schülerzahl für eine bestimte classe, die übrigens in den untern und mittlern classen nicht über 40, in den obern nicht über 30 hinausgehen darf, wenn anders der lehrer seine classe beherschen und somit eine der ersten schülertugenden, die aufmerksamkeit, in sich stetig steigerndem masze erzielen soll. nicht weniger beachtung verdient die wanderlust der schüler, die auf ferne gymnasien schweifen, weil das gute in der nähe ihnen nicht bequem genug ist. es gibt in der that anstalten, die von allen ecken und winden her besucht werden, die sich zu so unnatürlichen frequenzen emporgeschraubt haben, dasz jeder vernünftige beobachter erkennen musz, hier seien mangelhafte oder gar sträfliche nichtachtung anständiger rücksichten zu finden. viele schulvorstände suchen mit schülerzahlen zu paradieren und setzen darüber den zweck der schule auszer acht. es ist klar, dasz jede anstalt ein natürliches ihr zugehöriges gebiet hat, aus dem ihr die schüler zukommen, und es ist seitens der aufsichtsbehörde der gröste werth darauf zu legen, dasz solche natürliche gebiete respectiert werden. ein schüler, welcher eine anstalt blosz deshalb verlassen will, weil er wähnt, es auf einer

andern bequemer zu haben, ist nicht aufzunehmen, und die provinzialschulcollegien werden wohl thun, sich alljährlich listen solcher von andern anstalten übernommenen schüler seitens der directoren mit angabe der aufnahmegründe vorlegen zu lassen. anders ist nicht fertig zu werden, anders die disciplin nicht aufrecht zu erhalten. das mittel der abweisung besteht in einer strengen prüfung, der die aufnahme nachsuchenden, die nur dort zu unterbleiben hat, wo die gründe des anstaltswechsels durchaus genügend vorliegen, zb. ortsänderung des vaters oder der angehörigen, unterstützungen und stipendien u. dgl.

Die zahl der wöchentlichen lehrstunden soll in den beiden untern classen über 26, in den andern nicht über 30 hinaus gehen, weil die schüler in den untern classen auch noch zeit für musikunterricht haben müssen, in den obern aber derselbe fall eintritt oder der frei gewählten selbstbeschäftigung raum gegeben werden musz, 8 bis 9stündige tagesarbeit aber das maximum ist, was von einem schüler verlangt werden darf. das turnen schlieszen wir in diese zahl nicht ein, weil wir es mehr als erholung von geistiger arbeit betrachten dürfen, doch sollen alle schüler dazu verpflichtet werden. wie nun die stunden auf die tageszeiten und die einzelnen wochentage zu verlegen, darüber werden schwerlich allgemeine bestimmungen zu treffen sein. verschiedene vorschläge lassen sich discutieren. für 30 wöchentliche stunden passen 3 vormittagsstunden und 2 des nachmittags regelmäszig an jedem wochentage oder 5 stunden in einem fort natürlich mit zwischengelegten pausen ebenfalls an jedem wochentage oder 6 stunden an einem tage mit einem freien tage in der woche oder 4 vormittags- und 2 nachmittagsstunden mit 3 freien nachmittagen oder endlich wissenschaftlicher unterricht des vormittags und technischer des nachmittags. wir halten solche einrichtungen nicht für principielle, sondern statuieren durch locale verhältnisse, klima, tageslänge, jahreszeiten gebotenen ständigen oder zeitweisen wechsel, und wollen einen solchen an die genehmigung der aufsichtsbehörden knüpfen, um willkür und irregularitäten zu beseitigen. in hinsicht der ferien jedoch scheinen uns principielle festsetzungen nötig. es ist durchaus unzweckmässig, das schuljahr zu oftmals durch vacanzen zu zersplittern, vorher und nachher sind immer auf mehrere tage lang fleisz zu hause und aufmerksamkeit in der schule arg behindert, und es wird durch e i n e unterbrechung m e h r die zeit des lernens nicht unerheblich verkürzt. anderweitige rücksichten machen die verlegung der groszen ferien auf die zeit vom 20n juli bis zum 1n september dringend wünschenswerth, da einer groszen zahl von beamten ihre erholungszeit nicht dadurch verkürzt werden darf, dasz ihre kinder, weil sie verschiedene anstalten besuchen, zum teil dieser, zum teil jener ferienzeit anheim fallen. wir glauben alle interessen am besten gewahrt, wenn die ferien verlegt werden auf 42 tage im sommer vom 21n juli incl. bis 1n sept. excl. auf 12 tage um weihnachten, 10 um ostern und 6 um pfingsten, so

dasz im ganzen 70 tage (= 10 wochen) unterrichtsfreie tage herauskommen. dadurch zerfällt das jahr in drei tertiale von ungefähr gleicher ausdehnung, so dasz die gewohnheit dreimal im jahre censuren zu geben, von selbst sich erschlieszt. dasz das erste tertial dabei fast volle 4 monate umfaszt, halten wir für einen groszen vorteil, lehrer und schüler kommen mit frischen kräften an die arbeit heran, und die leistungen werden in verbindung mit der jahreszeit, die mehr als sommer und frühjahr ans haus bannt, energischer und intensiver auf beiden seiten. das abiturientenexamen verlegt man dabei teils in den schlusz des alten, teils in den anfang des neuen schuljahres, so dasz zwischen die schriftliche und mündliche prüfung die groszen ferien fallen. diese anordnung empfiehlt sich um so mehr, als eine specielle vorbereitung auf dieses erste staatsexamen trotz aller abmahnungen wol niemals zu verhindern sein dürfte, dieselbe kann dann in die schulfreie zeit hineinfallen und wird nun nicht mehr den unterricht und die ihm zugehörigen häuslichen vorbereitungen hemmen und beeinträchtigen. man wird, wie immer, die lange dauer der sommerferien tadeln und anführen, dasz dieselben namentlich für junge schüler zu ausgedehnt seien. aber die ferien sind auch zur erholung für die lehrer bestimmt: mancher von ihnen hat eine bestimmte arbeit zu vollenden oder eine gröszere instructive reise zu unternehmen, und da ist es immer gerathener ferien denn urlaub zu gewähren. übelstände sind mit jeder einrichtung verbunden, es fragt sich nur, wo die geringeren zu finden.

10. Der cursus der prima bleibt auch nach unsern anschauungen ein zweijähriger oder vielmehr wir führen ein eine einjährige prima und setzen darauf eine selecta. das zeugnis für die prima soll zum einjahrigen dienst berechtigen und alle dem gleichstehenden qualitäten verleihen, das zeugnis für die selecta verleiht die berechtigung zum eintritt in den subalternendienst bei den landes- und provinzialbehörden, und endlich bleibt die immatriculation bei der universität oder dem polytechnicum unabänderlich an das reifezeugnis der selectaner geknüpft. beim übergange von secunda nach prima findet eine schriftliche prüfung statt, deren ausfall durch die in der classe unterrichtenden lehrer unter vorsitz des directors festgestellt wird, so dasz in dem zu erteilenden zeugnisse die erlangten kenntnisse und die darauf sich gründenden berechtigungen unzweideutig angegeben werden können. die an vielen anstalten vor dem abiturientenexamen üblichen tentamina werden an den schlusz des primaschuljahres verlegt und das zu erteilende zeugnis erklärt die reife oder nichtreife für die selecta, und auf diese folgt nun das mündliche und schriftliche abiturientenexamen unter dem vorsitze eines kgl. commissars.

Somit statuieren wir e i n e mittlere staatliche lehranstalt, das gymnasium, und in ihm einen siebenjährigen cursus vom vollendeten 11n lebensjahre bis zum vollendeten 18n und 30 wöchentliche unterrichtsstunden. damit entsteht folgendes schema:

	Sexta	Quinta	Quarta	Tertia	Secunda	Prima	Selecta
Deutsch	3	3	3	3	3	3	3
Latein	8	8	7	6	6	6	6
Griechisch	—	—	5	5	5	5	5
Französisch	—	—	—	2	2	2	2
Religion	2	2	2	2	2	2	2
Mathematik	4	4	4	4	4	4	4
Geschiche und geogr.	4	4	4	4	4	4	4
Naturg., phys. u. chem.	2	2	2	2	2	2	2
Zeichnen[5], schr., ges.	5	5	3	2	(2)	(2)	(2)
	28	28	30	30	30	30	30

In den bezirken mit gemischter nationalität sind offenbar einzelne abänderungen notwendig, dieselben finden dadurch raum, dasz man die obligate stundenzahl bis 32 erhöhen und einen oder den andern gegenstand um 1 stunde kürzen kann. das detail ergibt sich jedenfalls in jedem einzelnen falle von selbst, und wir wollen diese erörterungen mit einigen bemerkungen über das abiturientenexamen abschlieszen.

Man hat viel über die notwendigkeit, seine zweckmäszige einrichtung, über die schwierigkeiten desselben hin und hergeredet, doch sind verständige schulmänner niemals zweifelhaft gewesen, dasz es einem jungen manne, der eine lange studienbahn durchlaufen, auch am ende desselben gezieme, eine ausreichende bürgschaft für die zukunft zu geben dadurch, dasz er die gute verwendung der voraufgegangenen jahre beweise. schwer ist das examen nur für denjenigen, der seine pflicht nicht gethan, und der soll eben auch zurückgewiesen werden, denn wir können keine männer mehr in erschlichenen stellungen gebrauchen, da sie für sich selbst wie für ihre ganze umgebung ein in weite zeiten reichendes unglück sind. fahrlässige milde ist mehr als ein vergehen, es ist ein verbrechen, und man komme uns nicht mit den redensarten, man kann nicht wissen, wie der ganze mensch sich später entwickeln wird, er kann besser werden als wir denken, er hat ja noch mehrere examina zu machen und man wird also noch in zukunft über ihn zu entscheiden haben. das sind in der that redensarten: bei denen man schwerlich ruhiges blut behalten kann. der lehrer oder die lehrer müssen wol entscheiden können, ob die nötigen anlagen für den erwählten beruf vorhanden sind oder nicht, sie müssen ganz genau wissen, ob der kern des jungen menschen trotz der und jener aussetzungen ein guter oder ob er für die zukunft wenig erfreuliches verspricht, und man darf in keinem falle den für reif erklären, von dem man voraussetzen musz, dasz er schwerlich ein zweites examen jemals bestehen wird, wenn ihm durch das erste durchgeholfen. die entscheidung ist für den examinanden, für seine eltern und ange-

[5] facultativ, auch statt des zeichnens hebräisch oder englisch.

hörigen sowie auch für seine mitschüler so wichtig, dasz sie nicht durch eine falsche humanität getrübt werden darf.

Wenn man die schwierigkeit des examens hervorhebt, so ist diese doch eine sehr limitierte; examinatoren sind dem examinanden bekannte lehrer, deren anschauungen, redeweise und methode er hinlänglich zu erkennen gelegenheit gefunden, und auch die clausurarbeiten werden keineswegs mit sehr rigorosen censuren ausgestattet: man macht meistenteils recht geringe ansprüche, indem die jugendliche unselbständigkeit der verfasser in billige rechnung gezogen wird. das mündliche examen ist für mäszig fleiszige schüler zumeist sogar eine freude, die sichtbar hervortritt, sobald die erste befangenheit geschwunden. das aber hat der examinator stets an der hand, und selbst ein sogenannter strenger wird nicht gefürchtet, wenn er das zutrauen der zöglinge sich erworben hat. zutrauen erwirbt der lehrer aber durch strenge gerechtigkeit und durch ausreichendes wissen, das nicht für jeden act einer sorgsamen vorbereitung bedarf, sowie durch vermeidung aller pedanterie und kleinigkeitskrämerei.

Eine erleichterung hat das abiturientenreglement vorgesehen, die sogenannten compensationen, es fehlt nur, dasz sie streng geregelt werden und das geschieht allein durch abstimmung nach points. werden die gegenstände nach ihrer wichtigkeit für allgemeine bildungszwecke richtig gewogen, werden ebenso in zahlen die drei festgestellten prädicate gegen einander abgeschätzt, so ergibt sich eine höchste summe der entstehenden producte und $^2/_3$ dieser summe genügen für erteilung des reifezeugnisses. nur so ist es möglich, individualitäten richtig zu beurteilen und in den letzten jahren des gymnasialunterrichtes eine eigens geartete geistesrichtung für die wahl ihrer studien festhalten zu lassen. leichte beurteiler verwerfen diese methode ganz und gar, sie reden von einem mechanismus, der auf geistigem gebiete nicht platz greifen dürfe; sie würden aber bei hinreichender selbsterkenntnis gestehen müssen, dasz sie durch ihr unbestimmtes und stets wechselndes persönliches belieben allen zufälligkeiten thür und thor öffnen. die statistische zahl ist übrigens keine mechanische, seit man erfahren, dasz selbst moralische und psychologische vorgänge dadurch zur anschauung gebracht werden können, und das beim abiturientenexamen zu findende oder gefundene urteil soll eben prüfenden und prüflingen zur anschauung kommen. die mechanik hört ja beim auffinden der einfachen zahl auf, in diesem acte ist ja noch der subjectiven ansicht raum genug vergönnt, nur soll er nicht beirrt werden durch so und so vielmal wiederholtes subjectives belieben: ist die zahl unbekümmert um das facit festgestellt, so musz das facit das möglichst richtige resultat geben. damit sind denn auch alle nachredereien aufgehoben, und die compensationsstreitigkeiten für immer beseitigt.

Das bisherige reglement kann mit einigen abänderungen bleiben. der lateinische aufsatz und das griechische scriptum fallen fort,

wieder eingeführt wird die mündliche prüfung in der deutschen litteratur und in der physik, im hebräischen genügt die schriftliche prüfung allein.

10. Die von uns im vorhergehenden construierte mittlere und allgemeine bildungs- und unterrichtsanstalt verlangt, sollen anders die nicht geringen anforderungen, welche an sie gestellt werden müssen, in der that erfüllt werden können, ausreichende lehrmittel, vorzügliche und mit einander harmonierende, sich gegenseitig ergänzende lehrkräfte und eine straffe leitung. was die lehrmittel anlangt, so braucht man in unsern tagen eben nicht besorgt zu sein, dasz nicht das notwendige beschafft, ja dasz über dasselbe hinaus gegeben werde. nach manchen seiten wird an einzelnen orten zu viel gewährt: auch hier gilt die goldene mahnung, dasz nicht der überflusz sondern das hinreichende diejenige stimmung der seele erzeuge, in der man am freudigsten und hingebendsten arbeitet: etwas musz der mensch immer zu schaffen und zu sorgen haben, damit er angehalten werde, die schwungkraft seines geistes zu entfalten und seine thatkraft anzuspornen: nicht das gewordene, sondern das werdende erfreut. auf der andern seite erfordern reiche sammlungen an lehrmitteln einen bedeutenden aufwand von pflege, und so lange man nicht geneigt ist, den vorständen der bibliotheken, physikalischen, chemischen und naturwissenschaftlichen sammlungen ausreichende remunerationen oder compensierungen der auf die sammlungen zu verwendenden zeit gegen die ständigen ordentlichen dienststunden zu gewähren, hüte man sich die hier und da hervortretende tüchtigkeit als eine dauernde anzusehen. oftmals wird, was ein langes erfolgreiches streben zusammengebracht, in wenigen jahren durch die ungeschicklichkeit oder das sorglose gewährenlassen des betreffenden fachlehrers oder auch des anstaltsvorstandes zu nichte gemacht. was aber immer beschafft worden, das musz auch gebraucht und in gutem zustande erhalten werden, und regelmäszige, alle jahre wenigstens einmal abzuhaltende inspectionen müssen dafür die gewähr übernehmen. persönlich haben wir die erfahrung gemacht, dasz das nicht geschieht, dasz selbst bei anstaltsrevisionen auf diese dinge kaum ein blick geworfen, noch weniger dasz dem lehrer, welcher dabei ganz besonderen mühewaltungen sich unterzogen hat, irgend eine anerkennung zu teil wird, in den meisten fällen nimmt man kaum notiz davon. da darf es denn nicht wunder nehmen, wenn selbst der gröste eifer erlahmt und schlieszlich nur das vollbringt, was der augenblick unabweislich fordert.

Mehr schwierigkeiten als die lehrmittel bieten die lehrkräfte dar; erstere sind sachen, letztere personen und diese lassen sich nicht immer dorthin zaubern, wo sie eben notwendig sind. man klagt mit recht darüber, dasz in den unteren und mittleren gymnasialclassen meist nur das lateinische und griechische durch angemessene kräfte gelehrt wird, dasz man für geographie, naturgeschichte, rechnen, deutsch und französisch in vielen fällen den ersten besten lehrer sich

gefallen lasse, weil eben kein anderer vorhanden. die klage ist nur zu gerechtfertigt und die directoren sind oft genug in nicht zu überwindender verlegenheit, oft auch sorglos genug, um den vorhandenen schwierigkeiten entgegnen zu können. es wird gelehrt und unterrichtet, aber nichts gelernt; weder der passende stoff noch die richtige weise der überlieferung desselben an die schüler wird sicher gestellt. bald hat eine anstalt im ganzen recht tüchtige lehrkräfte, und nur in dem einen oder andern fache stockt es gewaltig; was schadets! bald sind nur zwei oder drei tüchtige männer vorhanden, die nennenswerthes leisten, auch das wird hingenommen; oft sitzt eine jüngere tüchtige kraft jahre lang auf derselben stelle und musz mit not und entbehrung kämpfen, weil er eine lücke auszufüllen hat, die bei früherer sorgfältiger berücksichtigung der anstaltsbedürfnisse nicht hätte entstehen können, auch das musz ertragen werden. wie oft klagen selbst behörden und unterrichtsauctoritäten über ungenügende leistungen, und doch ist es bekannt genug, dasz diese nur deshalb nicht genügen, weil man die rechten männer nicht hat beschaffen wollen.

Das neue prüfungsreglement für die schulamtscandidaten ist zwar insofern als ein wahrer fortschritt anzusehen, als dasselbe eine gewisse codification älterer bestimmungen, die als membra disiecta bei den verschiedenen prüfungscommissionen die verschiedenartigste anwendung fanden, nebst durchgreifender berücksichtigung des fachlehrersystems erreicht hat. eine durchgreifende und unserer ansicht nach durchaus notwendige abänderung liegt indes nach einer andern seite. es müssen gesetzlich zwei examina statuiert werden — in der praxis stellen sich dieselben oft genug von selbst her — das eine unmittelbar nach beendigung des trienniums, das andere ungefähr 5 jahre später. durch die erste prüfung würde dann festzustellen sein, ob der candidat seine universitätsjahre für die zwecke des schuldienstes, nicht einseitig und für ein bestimmtes fach, vielmehr vorzugsweise zur completierung seiner gymnasialbildung verwandt und die fähigkeit erlangt habe, in seinem erwählten fache selbständigen forschungen nahe treten oder solche mit eigenen mitteln und kräften ausführen zu können. das über dieses examen ausgestellte zeugnis würde den candidaten zur collaboratur berechtigen und er könnte ihm zur folge als commissarischer oder hülfslehrer verwendung und provisorische anstellung finden. das zweite examen nimt sich dann den gesamten wissenschaftlichen standpunct des prüflings zum vorwurfe, wie er sich aus unausgesetzter wissenschaftlicher beschäftigung und aus praktischer dienstleistung in der schule herausgestellt hat etwa nach der weise des geltenden reglements nur mit der abänderung, dasz das zeugnis nr. 3 fortfalle, da die mit dieser nummer bezeichneten lehrer wol als total unfähig erklärt werden müssen.

Wir glauben, dasz durch diese anordnung viele tüchtige kräfte, die unter ungünstigen verhältnissen ihren studien nur die gesetzlich

vorgeschriebene zeit widmen konnten, in einem andern lichte erscheinen würden, dasz mancher langsame kopf zeit gewinnen könnte, seine trotz alledem in ihm ruhende tiefe zu zeigen, dasz manches jetzt brillierende talent sich als minder brauchbar erweisen, dasz mancher junge mann, der jetzt erst als hauslehrer oder durch andere noch fremdartigere amtierung sich subsistenzmittel sichern musz, noch in jungen jahren in den öffentlichen dienst treten und so nicht die schlechtesten kräfte demselben widmen würde. jedenfalls kann nach der vorgeschlagenen weise die zeit der universitätsstudien besser verwandt werden als zum einpauken eines groszen gedächtniswissens, jedenfalls wird die scheu vor dem jetzigen examen ebenso wie der unsinn mit den aus demselben hervorgegangenen 'geborenen directoren' fortfallen. mancher tüchtige lehrer trägt jetzt sein ganzes leben hindurch ein mittelmäsziges zeugnis mit sich herum d. h. eben die disharmonie eines zweiten examens, weil ihm zur zeit seiner studien nicht die nötige ruhe vergönnt war, um 8 oder 10 oder 12 semester und noch länger auszuharren, und musz somit anderen weit geringern kräften nachstehen, die, weil sie unterstützung gefunden, ein besseres examen gemacht, als es ihm möglich gewesen ist. dasz man hierbei nicht talente ersten ranges im auge habe, versteht sich von selbst, wir meinen die grosze, grosze mittelzahl, also diejenigen, derentwegen überhaupt prüfungen, probejahre und dergleichen notwendig geworden. ein letzter vorzug wird unserm vorschlage kaum abzusprechen sein. mit ihm wird der junge lehrer genötigt, noch fünf jahre hindurch sich angestrengt und ausdauernd wissenschaftlich zu beschäftigen, er darf sich also, obgleich in gewisser beziehung auf eigenen füszen stehend, doch nicht dem schlendrian des geselligen lebens hingeben, und wird das auch später nicht, wenn seine längere probezeit vorüber, da er sich dann so sehr in ein wissenschaftliches leben hineingelebt haben dürfte, dasz er ihm für immer treu bleiben wird. eine mäszige erste und eine strenge zweite prüfung sind die nachhaltigsten mittel, durch welche wir einen tüchtigen lehrerstand erzielen werden. in jüngster zeit ist es sitte geworden, das examen mehrmals zu wiederholen, um eine facultät nach der andern allmählich zu erringen. das scheint uns die schlechteste weise zu sein, die wir nun und nimmer anerkennen werden. das ist streberei in des wortes ernstester bedeutung, das heiszt mit der wissenschaft handel treiben. es musz doch ein ziemlich leerer kopf sein, der nicht alle zwei jahre ein oder zwei facultäten für die prima erlangen sollte, am ende gibt ihm die wissenschaftliche prüfungscommission noch welche dazu in den kauf, damit sie ihn nur nicht wiederkommen sieht. — Dasz das erste examen vor der provinzialcommission gemacht, das zweite dagegen vor einer centralcommission, glauben wir nur eben berühren zu sollen. die ungleichheiten in der beurteilung, in der auslegung der getroffenen und einschlagenden verordnungen, und in der handhabung derselben sind bei 8 bis 10 verschiedenen commissionen zu augenfällig, als

dasz nicht die berührte einrichtung als eine notwendige erkannt werden sollte.

Das fachlehrersystem hat sich thatsächlich überall eingeführt, auch im examen kann man dasselbe nicht entbehren, wir wünschen nur, dasz eine sorte des deutschen unterrichts, entweder die grammatisch-sprachvergleichende oder die litterarisch-philosophische keiner gruppe von fächern fehle. demnach ergeben sich als arten der zusammenstellung:

1. Latein, griechisch, alte geschichte und geographie, deutsche grammatik.
2. Mathematik, naturwissenschaften, philosophische propädeutik.
3. Mittlere und neuere geschichte, französisch, englisch, deutsche grammatik.

Die facultäten für religion und hebräisch können nachträglich nach bedürfnis der anstalt erworben werden. es ist auch nicht gesagt, dasz nicht andere zusammenstellungen gestattet sein sollen, die angeführte scheint uns die naturgemäsze zu sein, und wenn die unterrichtsbehörde solche ziele setzt, so werden die studierenden dem nicht entgegen treiben.

11. Wird alles, was wir angeführt, beachtet, so musz der lehrerstand in kurzer zeit nicht mehr die vorwürfe verdienen, die man jetzt so häufig erhebt, wenn es gilt, ihn zu heben und vor äuszeren eventualitäten sicher zu stellen. man pflegt jetzt hervorzuheben, dasz die verwendungsfähigkeit der lehrer einer so alles masz überschreitenden ungleichheit anheimgefallen, dasz der wirklich brauchbaren kräfte so äuszerst wenige, dasz die zahl derer, welche in handwerksmäsziger erfassung des berufes untergegegangen, allzusehr anwachse, und deshalb könne von einer gleichmäszigen gesetzlichen ascension, von erlangung eines bestimmten gehaltes nach einem bestimmten modus der rang- oder altersverhältnisse wenigstens in der nächsten zukunft noch keine rede sein. unsere erfahrungen lauten anders: wir haben erfahren, dasz zu zeiten, in denen sich viele candidaten zum schulamte hindrängten, die vorgesetzten behörden äuszerst achtlos und abweisend gewesen, dasz sie viele bessere elemente geradezu zurückgestoszen, und in der wahl derjenigen, welche passend erschienen, viel unglück gehabt; wir haben erfahren, dasz zur zeit der not, des mangels an candidaten auch die unbrauchbarsten an stellen verwendet wurden, die sie niemals in ordentlicher weise ausfüllen können; wir haben erfahren, dasz director und schulrath durch schroffe strenge wie durch unentschiedenes gewährenlassen ganze anstalten in bezug auf lehrkräfte für lange zeit verwüstet, und nur selten wahrgenommen, dasz seitens des directors derjenige zusammenhang im lehrercolleg vermittelt wurde, welcher ein organisches und harmonisches, sich gegenseitig förderndes und ausgleichendes zusammenwirken zur folge hat. wenn zwietracht, eifersüchteleien, mangel an unterordnung und einheit im interesse der unterrichtserfolge, wenn dissolutes wesen in einem lehrercollegium

herschen, so ist die direction einzig und allein schuld daran. entweder entbehrt sie der richtigen wissenschaftlichen auctorität, oder aber der strengen und doch zugleich humanen geschäftsleitung oder aber der fähigkeit des raschen auffassens und der bestimmtheit in fällen, wo die entscheidung rasch getroffen werden musz, wenn nicht gar unselbständigkeit oder urteilslosigkeit oder strafbare egoistische ausbeutung der amtlichen stellung das masz der unfähigkeit voll machen. es ist nicht leicht, überall die richtigen personen hinzustellen, aber man hat doch in den letzten jahrzehnten zu sehr das unwesentliche dem wesentlichen vorgezogen, zu sehr auf willfährigkeit und geistlose subordination gesehen, und den papiernen acten allzu viel vertraut.

Wenn also die thatsache feststehen sollte, dasz der lehrerstand in einer groszen zahl seiner mitglieder gerechten ansprüchen nicht genügen könne, so ist den einzelnen nicht immer die schuld davon zuzuweisen, peccatur intra muros et extra; unsichere verhältnisse, schlechte kümmerliche besoldung, zurücksetzung gegen andere beamtenkategorien, endlich auch die übergangsperiode des gesamten schulwesens aus kirchlichen, städtischen und privatverwaltungen in die unmittelbare staatsleitung, welche sich jetzt erst vollständig und ganz zu vollziehen scheint, das sind die ursachen, welche den lehrerstand nicht zu der höhe haben gelangen lassen, die im interesse seines amtes erreicht werden musz. viele der berührten schäden sind abgestellt, die zukunft ist weniger drückend und einengend, suche man, um sie vollends zu einer hoffnungsreichen zu gestalten, strenge verpflichtungen wolverwahrten rechten gegenüber. ein lehrstand, wie wir ihn herangebildet wissen wollen, verdient nicht allein das ascensionsrecht, nein er kann ohne dasselbe auf die dauer nicht bestehen. die äuszern verhältnisse der lehrer müssen nach festen bestimmungen geregelt sein, dann kann sich auch in gewis nicht häufigen fällen diejenige resignation fordern lassen, welche geringere geistige qualitäten in untergeordnete wirkungssphären verweist.

Im interesse einer anstalt liegt es, dasz ein allzu häufiger lehrerwechsel vermieden wird; liebe zur anstalt, gewöhnung und ineinanderleben der collegen erleichtern die schwierigkeiten des amtes und die übernahme von mehrarbeit, wenn ein eingetretener notstand es erheischt. es ist klar, dasz niemand überbürdet werden darf, dasz die arbeiten in comparierender gerechtigkeit verteilt sein müssen, dasz bei verteilung der stunden auch der zeitaufwand für die lästigen correcturen in rechnung zu setzen ist, es darf nicht geduldet werden, dasz nachlässige collegen ihre verpflichtungen andern aufbürden; unter solchen voraussetzungen werden etwa notwendig werdende vertretungen sich ohne schwierigkeit erledigen lassen, falls sie von kürzerer dauer sind. vertretungen eines collegen auf halbe oder ganze jahre darf die verwaltung nicht ohne besondere aushilfe bewirken lassen, da die unterrichtserfolge dadurch behindert werden; ist jedoch eine aushilfe nicht zu finden, so musz eine re-

muneration der mehrleistung eintreten schon aus dem grunde, weil jeder arbeiter seines lohnes werth ist, und nicht angenommen werden darf, dasz nicht hinlängliche arbeit zugeteilt worden.[6] — Diesen erörterungen zufolge bekennen wir uns demnach zu folgenden thesen:

1) zur gewinnung eines den zeitverhältnissen entsprechenden gymnasiallehrerstandes werden den candidaten des schulamtes zwei examina auferlegt; das erste wird nach dem universitätstriennium die ausreichende benutzung dieser studienzeit namentlich aber auch die erweiterung der auf dem gymnasium gewonnenen allgemeinen bildung constatieren und zum probejahr und zur collaboratur befähigen. das probejahr hat keinen anspruch auf remuneration, die collaboratur wird auf vier jahre beschränkt und ausreichend remuneriert. der diensteid wird noch vor dem antritt des probejahres geleistet und dieser an der anstalt abgehalten, die das provinzialschulcollegium bestimmt hat. das zweite examen findet nicht vor ende des 5n und nicht nach ablauf des 7n jahres nach der eidesleistung statt; es musz die facultas für prima im bereiche einer lehrfächergruppe gewähren und kann nur einmal wiederholt werden; auf ihm beruht die definitive anstellung.

2) die lehrer sämtlicher anstalten einer provinz rangieren in hinsicht der besoldungen unter einander nach ihrem dienstalter und nicht nach ihrer zufälligen thätigkeit an irgend einer anstalt. die verwendung richtet sich nach den bedürfnissen einer anstalt und nach der qualification und der lehrfähigkeit des einzelnen lehrers.

3) die zahl der obligaten dienst- und correcturstunden wird nach der als zulässig ermessenen dienstzeit abgemessen; jeder lehrer ist verpflichtet, augenblickliche vertretungen zu übernehmen, sobald dieselben nicht über zwei wöchentliche stunden und über ein vierteljahr hinausgehen. wird dieses masz überschritten, so musz eine remunerierung der mehrarbeit erfolgen, wenn keine andere aushilfe zu beschaffen sein sollte.

4) die lehrer der gymnasien werden als oberlehrer angestellt, ausgezeichnete leistungen werden durch verleihung des professortitels anerkannt. eine teilung zwischen gymnasial- und oberlehrern findet nicht mehr statt. das rangverhältnis der lehrer ist das der richter erster instanz. professoren erhalten den rang eines rathes 4r classe.

Was nun die leitung der verschiedenen anstalten anlangt, so haben wir soeben die allgemeinen qualitäten der auszuwählenden persönlichkeiten kurz angegeben. die nach ihrer zahl also sehr zu vermehrenden progymnasien werden einem dirigenten unterstellt, der gehalt und rang eines ersten oberlehrers an einem vollständigen

---

[6] es handelt sich hier nur um allgemeine principien, deshalb unterlassen wir es, zahlen über stunden und nebenbeschäftigungen zur discussion zu stellen; liberale verwaltungen werden alles gestatten, was mit dem interesse des dienstes vereinbar ist.

gymnasium erhält, die gymnasien in mittleren städten haben einen director, dem jedoch in der fürsorge und aufsicht über die mathematischen und naturwissenschaftlichen fächer und sammlungen der erste mathematiker der anstalt zur seite gestellt wird, damit er in den fragen, die dafür auftauchen, das technische gutachten desselben einzuholen verpflichtet werde. an den gymnasien in gröszeren städten, die meist über 500 schüler und parallele coetus der einzelnen classen haben, stehen dem director zwei inspectoren zur seite, so dasz die hauptfragen collegialisch behandelt werden können, und die inspectoren in der that in der inspection ihrer fächergruppen den director vollständig vertreten. diese letztere einrichtung ist unbedingt nötig, da es zunächst höchst wünschenswerth ist, dasz der director nicht ganz und gar in der administration aufgehe, sondern gelegenheit behalte, als praktischer schulmann sich thätig zu erweisen, da es ferner nicht möglich sein dürfte, dasz selbst bei aufhebung aller lehrthätigkeit des directors dieser die übersicht über collegen und schüler so sich erhalten könne, wie es eine bedingungslos strenge aufsicht des weithin sich ausdehnenden organismus erfordert, und da endlich eine teilung der verwaltungsarbeiten sowie der revisionen und der fachconferenzen eine um so eingehendere und werthvollere collegialische berathung hervorrufen und somit eine gesteigerte förderung des dienstes zur folge haben wird. dasz ähnliche einrichtungen auch innerhalb der provinzialschulcollegien mit nutzen platz greifen würden, soll hier nur angedeutet werden.

12. Von den vorgelegten fragen haben die meisten eine directe-andere eine indirecte antwort erhalten, einzelne sogar sind nur vor, übergehend berührt worden, da sie als folgerungen anderer betrachtungen sich nur wenig ausgiebig erwiesen. da wir namentlich die realschule verwerfen, so durften wir auch deren lehrplane, sowie den berechtigungen ihrer abiturienten keine untersuchung widmen, diese soll erst in der kritik der zu erwartenden gesetzlichen vorlage angestellt werden. auch die vorlage über den stenographischen unterricht hat für uns keinen werth; wir beantworten die frage nach der einführung desselben mit einem entschiedenen nein, und haben zu der mehrzahl unserer leser das vertrauen, dasz sie uns eine nähere motivierung dieses urteils gern erlassen werden. so bleibt denn nur nr. 15, die disciplinarbefugnis der schule noch zu erledigen. indem ich auf meine abhandlung 'schule und haus' im jahrgang 1869 heft V dieser blätter verweise, worin ich den stoff des weitern besprochen habe, stelle ich hier nur die resultate der damaligen erörterungen zusammen, womit denn auch die bemerkung verknüpft werden mag, dasz aus der citierten abhandlung in die gegenwärtige einige maszgebende gedanken übergegangen sind. die schule verweist an das haus die directe erziehung und verlangt demnach

1) vorgeführt zu erhalten gesittete, an regelmäszige thätigkeit und an achtungsvollen gehorsam gewöhnte knaben;

2) die sorgsamste aufsicht über dieselben von seiten des hauses, namentlich in betreff des fleiszes und der sittlichen aufführung auszerhalb der schulzeit;

während sie jede verantwortlichkeit in bezug auf bildung ihrer zöglinge ablehnt, wenn diese forderungen nicht die gewissenhafteste beachtung finden. die öffentliche schule stellt diese maximen auf, weil sie theoretisch überzeugt ist, dasz die familie, wie sie ihren natürlichen verpflichtungen allein in rechter weise genügen kann, durch die ausübung derselben zugleich bestens gestärkt und gehoben, und somit als die sicherste grundlage eines gesunden lebens in staat und kirche dauernd erhalten bleiben wird, auf der andern seite aber durch ununterbrochene erfahrung die feste erkenntnis gewonnen hat, dasz alle ihre eigenen anordnungen für ganze oder teilweise übernahme der rein erziehenden thätigkeit sich illusorisch erweisen, dasz sie ihre natürliche thätigkeit sogar schädigt, indem sie eine masse usueller vorschriften und disciplinarischer gebräuche mit sich herumträgt, die nur erhalten zu werden scheinen, um nicht gehalten zu werden. die schule hat also das recht, ungehorsame ebenso wie unfleiszige und träge schüler aus ihrer mitte zu verweisen. die besondere verordnung, dasz kein schüler länger als zwei jahre in derselben classe sitzen darf, musz aufs strengste und unnachsichtlichste gehandhabt werden im interesse der anstalt, deren gewohnter gang so oft durch das gegenteil verletzt wird, sodann im interesse der eltern von guten schülern, die zeit und geld verlieren, wenn ihre kinder mehr als nötig ist behindert werden, und vorzugsweise im interesse der eltern der abzuweisenden knaben, denen es eindringlich sichtbar gemacht werden musz, welche folgen die vernachlässigung ihrer pflichten nach sich zieht. die schule hat ferner darauf zu halten, dasz ihre zöglinge als sittlich gebildete junge leute auftreten, die sich einer ihren jahren angemessenen zurückhaltung und bescheidenheit befleiszigen. verstösze gegen sitte und anständiges äuszere verhalten, die ihr bekannt werden, hat sie dem hause zur rüge und bestrafung zu überweisen, und wenn solches verfahren kein entgegenkommen finden sollte oder gar fruchtlos bliebe, die entfernung des betreffenden schülers von der anstalt zu veranlassen. alle disciplinarfälle für vergehen, die auszerhalb der schule bemerkt worden, werden also der väterlichen auctorität zugewiesen, und nur diejenigen knaben, bei denen diese hinreichende gewalt hat, können dauernd im kreise der schule belassen werden. indem aber die schule auf das recht, für auszerhalb ihrer grenzen verübte vergehen und extravaganzen ausgedehnte strafmittel anzuordnen, verzichtet, nimt sie um so mehr das andere recht für sich in anspruch, innerhalb des schulkreises stellvertretend die väterliche gewalt auch züchtigend auszuüben und verlangt, dasz jeder einzelne fall nach dieser weise beurteilt werde; jeder vater hat sich eben selbst die frage vorzulegen, was würdest du im falle des lehrers gethan haben, und sich zufrieden zu geben, wenn sein gewissen dem lehrer recht gibt. der

lehrer hat gewis bei längerer ausübung seines amtes mehr geduld, selbstbeherschung und umsicht als der vater, dieser aber keinenfalls das recht, von demselben ein gröszeres masz dieser erziehertugenden zu verlangen als er selbst besitzt.

Körperliche züchtigung, auf frischer that gehandhabt, empfiehlt sich in den untern classen gegen rohe frechheit und insolentes, träges wesen, in der conferenz als strafe dictiert wird sie zu wahrer inhumanität. ernst und strenge in den lectionen, nicht philanthropische erziehungsspielereien sind die mittel, um strafen zu vermindern, wenn nicht ganz abzuschaffen, in den anstalten gewis, an denen der ganze lehrkörper in diesem sinne arbeitet. im übrigen sind die lehrer nichts mehr und nichts weniger als öffentliche beamte, deren ruf von ihrem pflichttreuen wirken allein abhängig ist, nicht aber diener des hauses oder gar als halbe geistliche der kirche unterworfen, und man ist nicht berechtigt, in den lehrern die mustermenschen zu verlangen, die man selbst nicht sein will oder sein kann. wohl uns und der öffentlichen schule, dasz die zeit der pedanten mit ihren obligaten schulanekdoten vorüber ist, und wohl der jugend, dasz sie von geistig gesunden und natürlichen männern unterrichtet wird, die das leben in seiner totalität nicht nach einzelnen verschrobenen seiten hin aufzufassen und selbst zu leben befähigt sind. mit lehrern dieser art kann auch das haus in angemessenen verkehr treten, kann über seine kinder bei ihnen erkundigung einziehen, kann vice versa beobachtungen mitteilen über körperliche und geistige beschaffenheiten derselben, die rückschlüsse erlauben auf beurteilung der fortschritte, der teilnahme am unterrichte, des betragens gegen mitschüler usw. ein solcher verkehr zieht alle die erscheinungen an das tageslicht, die das geistige sein der zu unterrichtenden darlegen und kann nur für alle beteiligten von höchst segensreichen folgen sein. solcher art musz das verhältnis zwischen haus und schule sein, und ersteres wird dasselbe um so mehr pflegen, je mehr letztere sich in ihr eigentliches gebiet zurückzieht. die schule aber erhält ihre verbindung mit dem hause durch die classenordinarien ausschlieszlich und in erster instanz; der schulvorstand übt nur das oberaufsichtsrecht und entscheidet in streitigen fällen. sollten sich die eltern an letztern unmittelbar wenden, so folgt ebenso unmittelbar zurückweisung. nur so wird der ganze lehrkörper in das lebendigste interesse gezogen und findet freude an seinem berufe, nicht aber dann, wenn die direction alles allein machen will oder soll.

Es gibt schwierige momente im schulleben, wie wir den angezogenen bemerkungen hinzufügen müssen, die kinder sind fast niemals solche engelsnaturen, wie sie eltern und verwandte so gern ausgeben, sie sind oft roh und lügenhaft und frech, müssen zum lernen gezwungen werden und widerstehen nicht selten allen selbst den härtesten strafmitteln. es gibt lehrer, die mit zittern und zagen in eine classe gehen, in der einige böse buben unfug der gröbsten art anzustellen wissen und es ist schwer, zucht und ordnung herzu-

stellen namentlich in solchen stunden, die als unmaszgeblich betrachtet werden. da können oft traurige conflicte nicht ausbleiben, und wenn dieselben zum nachteil der schüler ausgetragen werden, dann folgt nicht selten niedrige rachsucht der eltern und denunciation bei entfernten behörden und anklage vor dem richter. der lehrer ist immer in der lage, seine ganze persönlichkeit einsetzen zu müssen, und es ist recht und billig, dasz ihm zur seite getreten wird durch abweisung der beschwerden, die ihre nichtigkeit in sich selbst tragen. wir wollen nicht tactlosigkeiten entschuldigen, aber ein klagender schüler soll erst angesehen werden, ob er im allgemeinen ein pflichttreuer zögling ist. mit den strafen sieht es schlimm genug aus; eine anzahl schlechter strafmittel ist abgewiesen, und das nachsitzen ebenso mit recht beschränkt worden. gegen anhaltende trägheit schlagen wir vor schlechte noten, ermahnungen des lehrers, citation vor den director unter ankündigung der geringern beachtung in den lectionen und unnachsichtliche strenge beim versetzen. gegen freches und insolentes betragen vermerk im classenbuche, nachsitzen unter verschlusz und verweisung auf zeit oder auf immer. andere vergehen werden seltener sich vorfinden, da wir die auszerhalb der schule verübten dem hause zur bestrafung überweisen. strafarbeiten sind unnütz, das massenhafte nachbleiben ist meist von moralischen nachteilen begleitet, wenn es nicht unter aufsicht geschieht, und die kann man wiederum von dem beschäftigten lehrer nicht verlangen. nachsitzen musz schon eine gröszere strafe bleiben, und dann so executiert werden, dasz sie fühlbar hervortritt: auf die zweimalige wiederholung desselben empfiehlt sich jedenfalls zeitweiliger ausschlusz. die verweisung ist dann am platze, wenn andere strafmittel erschöpft sind, sie sei eine definitive, und die wiederaufnahme auf dieselbe anstalt nicht gestattet. strafen dürfen überhaupt nicht symbolischer art sein, und der grund, dasz die eltern sehr häufig in zu starke mitleidenschaft gezogen werden, kann nicht acceptabel sein, weil sie ja auch zum teil durch verziehung und verzärtelung ihrer kinder einen groszen teil der verschuldung tragen. wenn z. b. ein knabe, den die verweisung getroffen, nach einem halben jahre wieder aufgenommen werden soll, dann ist die strafe in manchen fällen so gut wie gar keine, der bestrafte hat oft nur unfreiwillige aber ihm eben nicht unangenehme ferien erhalten. wir brechen hier ab, da es uns ja nur darauf ankommen kann, allgemeine gesichtspuncte zu geben, deren weitere zerteilung und determination speciellen bestimmungen vorbehalten bleiben musz.

Beim abschlusse dieser arbeit werden wir durch eine politische zeitung aufmerksam gemacht auf einen artikel in der zeitschrift 'im neuen reich' (nr. 45 1873), in dem unsere gedanken über gymnasien und realschulen so ziemlich wiederklingen; inwieweit können wir nicht sagen, weil uns das heft nicht zur hand ist, auffallen kann die thatsache nicht, wir haben ja schon zum öftern diesen gegenstand besprochen und ihn jetzt nur wieder aufgenommen, weil wir ihn zur

nochmaligen besprechung unmittelbar vor der zu eruierenden gesetzesvorlage wichtig genug erachten. wird jetzt nicht das richtige getroffen, so läuft die nationale jugenderziehung für lange zeit grosze gefahr, und wenn auch viele wege nach Rom führen, so ist der nächste uns doch immer der liebste. die einrichtung zweier kategorieen von mittelschulen ist schon praktisch nicht zu empfehlen, weil an kleineren orten nicht beide zugleich existieren können, und die eltern also häufig gezwungen werden, eine anstalt zu wählen, die ihren wünschen nicht entspricht. die berufserwählung hängt leider von vielen zufälligkeiten ab, und diese werden nur vermehrt, wenn eine doppelteilung der vorbildung zugelassen ist.

Wenn ein gegner unserer ansicht ausspricht 'wahr ist nur dies, dasz die anschauungsweise in vielen puncten durch die verschiedene art der vorbildung modificiert wird, dasz häufig der ehemalige gymnasiast einen idealismus und einen sinn für die form sich durch das leben hindurch retten mag, während der realschüler, dem namen der pflanzstätte seiner bildung entsprechend, häufig mehr realist und praktiker sein mag. aber wie tief musz man in dem vorurteile von der allein seligmachenden kraft der classischen bildung befangen sein, um in dieser zweiteilung des stromes unseres geistigen lebens statt einer bereicherung eine schädigung zu sehen!' so wissen wir in der that nicht, was der mann damit sagen will. wir wollen im praktischen wie im theoretischen leben weder idealisten noch realisten, wir wollen ideal-realisten, also männer, die mit den füszen auf der festgegründeten erde ruhen, und doch zugleich das auge zum himmel erheben.

Aber gesetzt auch, die menschen teilten sich wirklich nach diesen kategorieen, so soll doch dafür eine von ihnen selbst getroffene wahl möglich bleiben, und die vorbildung, die ihnen gegeben wird, musz also eine solche sein, die diese möglichkeit nicht ausschlieszt. und noch mehr: ideale und reale bethätigung beruht zum grösten teile auf naturanlagen, und wenn nun der idealistisch geartete mensch auf eine realschule, der realistisch gestimmte dagegen auf ein gymnasium geschickt wird, so kommt das facit von unbrauchbaren schülern, 'aus denen niemals etwas werden könne', hervor. aber wenn beide in derselben anstalt sind, die beide richtungen vermittelt, so erhalten sie nicht nur, teilweise wenigstens, die rechte und gemäsze nahrung, sondern auch eine abschwächung des ihnen etwa verliehenen übermaszes hier der realistischen, dort der idealistischen stimmung, und das product einer solchen erziehung kann allein dem wahren leben genügen.

Die eine behauptung wollen wir uns in keinem falle escamotieren lassen, dasz die heutige realschule aus dem übermasze antiker bildungsmomente auf den gymnasien hervorgegangen, dasz sie niemals als allgemeine bildungsanstalt sich hingestellt hätte, wenn das gymnasium sich nicht dem bürgerlichen leben zu sehr abgewandt; daraus geht umgekehrt hervor, was heute zu thun ist. der ruf nach

gleichstellung der realschulabiturienten mit denen der gymnasien ist ein notschrei, der wirklich nicht so laut erhoben würde, wenn die realschule eine thatsächliche bereicherung unseres geistigen lebens wäre, wir aber würden, auch wenn die realschule bestehen bleibt, an der reform des gymnasiums in unserem sinne festhalten, und ruhig abwarten, ob nach derselben die realschule bestehen kann. wir erheben keineswegs den ruf, weg mit den realschulen, sondern glauben nur, dasz dieses eine einfache folge unserer bestrebungen sein musz. wenn die gegner wollen, so können wir von der in aussicht gestellten folge abstand nehmen, und dann wird allein die frage zu entscheiden sein: kann unser gymnasium bei dem gegenwärtigen zustande des menschlichen wissens in der bisherigen form fortbestehen oder nicht? der antwort sehen wir getrost entgegen.

Posen. Fahle.

9.

NOCTES SCHOLASTICAE.

ÜBER DIE BEHANDLUNG DER CLASSISCHEN LECTÜRE IN DEN OBEREN CLASSEN DER GYMNASIEN.

Ihr thätet am besten, wenn ihr jetzt, nachdem wir des tages last und hitze überstanden haben, noch mit nach oben kämet, sagte mein seliger vater, während er die acten zusammenpackte, zu einigen collegen, die noch dabei waren, sich eine cigarre anzuzünden. ihr werdet bei dem scheuszlichen wetter doch nicht euren gewohnten spaziergang machen können. wir verplaudern oben noch ein stündchen und gehen möglichen falls in besserer stimmung auseinander, als ich sie wenigstens in mir fühle.

Die beiden älteren herren, die Dioskuren, wie wir sie nannten, willigten gern ein, und wir jungen leute, der dr. Werner, ein junger philologe, und ich schlossen uns ihnen freudigst an. oder vielmehr, wir eilten ihnen schleunigst vorauf, um oben im saale alles zu ihrem würdigen empfang vorzubereiten. tisch und stühle wurden in die nähe des ofens gerückt, und um die behaglichkeit zu erhöhen noch ein feuer im kamin angezündet, das rasch und lustig emporloderte, und schon in hellen flammen stand, als mein vater mit den beiden professoren, seinen herzensfreuden und jugendgenossen, eintrat.

Das habt ihr hübsch gemacht, meine lieben, sagte der vater. ich musz das feuer sehen, wenn ich die wärme recht fühlen soll.

Das war es auch, sagte der ältere freund, der mathematische college, was dir heute in der conferenz fehlte und du sahst das feuer nicht. ich musz dir offen bekennen, so wortkarg, so kalt, so verschlossen und so abgezirkelt habe ich dich noch nie gesehen. mich hat selbst gefroren, als ich eure discussion in diese strasze einbiegen und sich mühsam darin fortschleppen sah. die fragen, welche euch

gestellt waren, hätten, dünkt mich, euch philologen alle in feuer und flammen setzen müssen. und wenn etwa der gegenstand hätte einem und dem andern zu grosz und inhaltreich scheinen können, um ihn sofort recht übersehen zu können, so waren ja durch wohlgestellte thesen die puncte bezeichnet, wo die sache sollte angefaszt und die discussion praktisch nutzbar gemacht werden. ich hatte mich recht herzlich auf diese debatte gefreut und war uneingeladen gekommen; denn du weiszt ja, die philologie ist mir wie eine erste, treue jugendliebe in der seele haften geblieben, und zum mathematiker hat mich nur die notwendigkeit gemacht; um so schmerzlicher sehe ich mich in meiner hoffnung getäuscht. sage mir doch um gottes willen, was war das heute mit deinem von oben bis unten zugeknöpften wesen?

Was es war? erwiderte mein vater noch immer in bissiger stimmung, als ob du das nicht selbst gesehen hättest; und du hast es auch gesehen; aber du gehörst auch zu denen, die, wenn etwas nicht so ist, wie es sein sollte, gleich bei der hand sind, alle schuld dem director zuzuschieben und aufzuhalsen. ist eine fensterscheibe entzwei, eine bank zerbrochen, der ofen nicht ordentlich geheizt, was gott nur irgend wie übles geschehen läszt, der director ist schuld an allem. so bin ich es auch, der den frostigen ton in die conferenz gebracht hat.

Gewis, lachte der freund zum entsetzen meines guten vaters; wer soll denn bei all dem unglück die schuld tragen, als der director; es geht dir nicht anders als dem könig im staate und der vorsehung im weltregimente. du must nur unterscheiden den director namens so und so, und den typischen director. du bist dabei persönlich gar nicht gemeint, und dir will niemand etwas anhaben; es ist der typische director, auf den alle schlagen und hacken, offen oder heimlich. doch heute war es nicht der typische director, sondern du selbst, du persönlich, der total verstimmt war und alles andere mit verstimmte: was also war es, das dich so ungenieszbar machte?

Wir lachten alle über die art und weise, wie der professor meinem vater auf den leib rückte. wol oder übel, er muste sich den ärger verbeiszen und auch mitlachen.

Aber schon im nächsten augenblick fuhr es wieder wie jähes wetterleuchten über sein gesicht. das mag alles sein, erwiderte er verbissen; aber hier handelt es sich um dinge, die mir persönlich nahe gehen. wenn ich bedenke, welcher gegenstand uns vorlag, und wie dieser gegenstand von uns erörtert worden ist, so thut mir, ich kann es nicht leugnen, das herz weh. denn die behandlung der alten autoren ist für uns eine der wichtigsten, ja die wichtigste von allen; denn dahin strebt der ganze lateinische und griechische unterricht von unten nach oben hinauf, dasz der schüler in die classische lectüre und dadurch in den geist des altertums eingeführt werde, und die auszeichnung eines lehrers ruht oder vielmehr gipfelt nicht

darin, welche grammatischen, historischen, antiquarischen, archäologischen kenntnisse er besitze, sondern wie er die autoren zu behandeln wisse. ich habe vorzügliche lehrer gekannt, die all jenes apparates entbehrten, aber durch die kunst und den geist ihrer interpretation die jugend nicht blosz begeisterten und vielleicht blendeten, sondern tief und wahrhaft bildeten. und da soll es mich nun nicht kalt überlaufen, wenn ich sehe, wie euch das alles, was uns ein gegenstand unablässigen nachdenkens und arbeitens ist, schon so bekannt und geläufig ist, als wundertet ihr euch gar, wie man euch noch solche dinge zur besprechung vorlegen könnte. ihr seid alle schon fix und fertig in dem, was uns als eine unendliche aufgabe erscheint, der wir uns nur approximativ nähern können. der akademische docent hat eine andere aufgabe zu lösen; der gymnasiallehrer vollendet sich, soweit überhaupt von vollendung gesprochen werden kann, in seiner kunst, die alten autoren verstehen zu lehren. wir haben vortreffliche untersuchungen hierüber: ich nenne nur die gegenschriften von Gottfried Hermann und Boeckh, die tiefdurchdachten abhandlungen Schleiermachers und die von Lücke herausgegebenen darlegungen über hermeneutik und kritik des neuen testamentes; auch Cobets antrittsrede 'de arte interpretandi' ist lehrreich, wie auch seine 'variae lectiones', lehrreich nicht blosz für kritik, sondern auch für exegese. ich fordere, nicht mit unrecht, wie ich glaube, dasz junge lehrer, die hierüber eine stimme abgeben sollen, sich über die principien und die methode der behandlung der lectüre orientiert haben. geschieht dies nicht, und sehe ich, wie wir alle auf dem besten wege sind, in rohe empirie hinabzugleiten, statt dasz wir alle darnach streben sollten, unsere thätigkeit zur kunst emporzuheben, so thut mir das bis in das herz hinein wehe; denn ich sehe darin eine abnahme und neuen verfall unserer studien.

Ich glaube bei alle dem, nahm der professor das wort, dasz du zu schwarz siehst und unsern jungen leuten unrecht gethan hast. es hat lange vorher ausgezeichnete exegeten und kritiker gegeben, ehe es eine hermeneutik und kritik gab, und ein Casaubonus oder Bentley würden sicher in verlegenheit gerathen sein, wenn sie sich über die principien und die theorie dieser disciplinen hätten ausweisen sollen. die kunstlehre ist immer und überall der kunstübung nachgefolgt. jene männer giengen frischweg an die erklärung und an die kritik, mehr von dem richtigen takt und gefühl für das rechte und angemessene geleitet, als dasz sie nach einer festen methode gearbeitet hätten. aus der beobachtung ihrer musterhaften praxis gieng dann die theorie hervor, die allerdings für die späteren wieder die norm und regel wurde. allerdings hat es auch jenen groszen exegeten wie Lambin und Casaubonus an gewissen allgemeinen vorstellungen über die aufgabe eines guten erklärers nicht gefehlt; aber wie weit ist es von diesen vorstellungen bis zu einem system der hermeneutik, wie dies etwa von Schleier-

macher ausgebildet ist. und es ist überhaupt fraglich, ob man jungen philologen nicht vielmehr anrathen sollte, bei den groszen meistern in exegese und kritik in die schule zu gehen und von ihnen wie an ihnen das richtige verfahren zu lernen, als sie auf theoretische studien hinzuweisen. das letztere wird ihnen zum guten teil geradezu unverständlich sein, wenn sie nicht vorher durch das eifrigste studium der grösten meister sich gebildet haben. hieran musz ihnen das bewustsein bereits aufgegangen sein, ehe ihnen alle eure theorie den geringsten nutzen bringen kann.

Die mutter war indes leise eingetreten, und sagte, indem sie dem vater leise die hand auf die schulter legte: möchten die herren nicht platz nehmen und sitzend ihre conferenz fortsetzen? bei einem glase guten weins, wie er dort auf dem tische steht, es ist herlicher Neroberger, den uns unser Franz aus Wiesbaden geschickt hat, werden Ihre gemüter sich beruhigen und erheitern und die gedanken in flusz bleiben und leicht dahin gleiten. ich habe indes schon anspannen lassen, um Ihre lieben frauen zu holen. wir wollen alle, wie einst die schöne Helena, zeugen von Ihren philologischen kämpfen sein.

Damit setzte sie sich kurzweg und wir alle folgten ihrem heitern beispiel.

Und lassen Sie mich nun wissen, liebe herren, was denn eigentlich der gegenstand Ihrer debatte war; denken Sie einmal, dasz ich hier den präsidentenstuhl einnehme und Sie vor mein forum lade. ich habe vollauf zeit und lust, an Ihren kämpfen teilzunehmen. meine tochter bereitet inzwischen drauszen das festmahl, an welchem die helden sich erquicken sollen, wie die griechischen helden im zelt des Agamemnon. mein sohn wird für die gläser sorge tragen. was war es also, worüber Sie heute in der conferenz gestritten haben, aber so wenig ausgestritten haben, dasz der kampf hier oben, wie in Kaulbachs Hunnenschlacht, wieder entbrannt ist?

Lächelnd begann nun der zweite freund, der professor der geschichte: es lag uns die frage vor, wie die alten autoren in den oberen classen der gymnasien zu behandeln seien. von der behörde waren zur erörterung dieser frage gewisse thesen gestellt, an die sich die debatte anschlieszen sollte. nun müssen Sie wissen, hohe frau, ist es die gewohnheit Ihres herrn gemahls, der these gleich auch eine antithese gegenüberzustellen. wer ihn nicht kennt, könnte das für streitsucht halten. wir, die wir ihn besser kennen, wissen recht wol, dasz für ihn satz und gegensatz zugleich da sind, und dasz es ihm, wenn der satz heraustritt, daran liegt, auch dem gegensatz, der andern seite der wahrheit, zu seinem recht zu verhelfen. da geschieht es denn wol, dasz er in seinem eifer sich ganz auf eine seite wirft und sich wundert, wenn andere ihm nicht dahin folgen wollen. so ist es auch heute geschehen und das hat ihn um seine gute laune gebracht. ist es nicht so, mein liebster freund?

Der vater schwieg. die mutter aber sagte: gott behüte, wie

schwarz schildern Sie mir da meinen mann! doch lassen Sie mich, herr professor, eine dieser thesen hören.

Die erste these lautete: *der hauptzweck, zu dem ein schriftsteller gelesen werde, sei das verständnis seines inhalts.*

Ohne zweifel ein hoher und tiefer gedanke, sagte meine mutter mit komischem ernst; beides hoch und tief und gewis weisheitsvoll; als ob ich mir überhaupt ein lesen denken könnte, welches einen andern zweck hätte, als das verständnis des gelesenen. und dies verständnis nennen Sie nun gar *hauptzweck*. gibt es denn daneben noch andere, *nebenzwecke*, die bei der behandlung Ihrer autoren auch berücksichtigt werden sollten? geben Sie mir darüber auskunft, herr professor.

Die these ist allerdings, erwiderte dieser, an sich sonderbar, weil sich der zweck von selber versteht; sie richtet sich nur gegen eine verirrung, bei der dieser natürliche und selbstverständliche zweck des lesens übersehen und vergessen wird.

Wie aber ist das möglich? fragte die mutter.

Lassen Sie mich eine parallele ziehen, verehrte frau. der eigentliche zweck, zu dem Sie die speisen bereiten oder bereiten lassen, ist doch ohne zweifel der, Ihren tischgästen eine gesunde nahrung darzubieten. wenn sie nicht gesund wäre, würde die speise schlecht sein, möchte sie so wohlschmeckend sein wie sie wolle. dennoch wird so oft die gesundheit unberücksichtigt gelassen und nur der wohlgeschmack beachtet. bei der kleidung ist es derselbe fall; ja noch schlimmer, es wird nicht blosz vergessen, dasz sie dem körper nicht nachteilig sei, sondern sie wird von der bloszen laune und von der sucht nach abwechslung beherscht. wollen Sie nun, dasz unsere thätigkeit so vor jeder verirrung geschützt sei, dasz man gar nicht nötig hätte, ihr ihren natürlichen und wahrhaften zweck vor augen zu halten?

Gut denn, sagte die präsidentin, welches wären denn die abirrungen, vor denen die thesis warnen will?

Die behandlung der lectüre kann in einer doppelten weise irre gehen, sagte der professor; erstens so, dasz das verständnis des inhalts nicht als zweck betrachtet, sondern mit einer gewissen gleichgültigkeit behandelt wird; zweitens so, dasz etwas anderes als jenes verständnis dabei angestrebt wird. in der regel sind diese beiden abirrungen vom rechten verbunden, die mehr negativen mit der positiven; doch kann auch die erstere allein statt haben ohne die letztere; diese letztere freilich nie ohne die erste.

Geben Sie mir doch ein beispiel für diese verkennung des rechten, sagte die mutter.

Es ist eine gewöhnliche sache, dasz die schüler auch in den oberen classen lesen ohne ein bewustsein von dem gelesenen. bei unserm letzten examen haben wir davon einen eclatanten beweis erhalten. Sie kennen, verehrte frau, den Thucydides. einer der

abiturienten hatte neuerdings im Thucydides das buch gelesen, welches die händel von Corcyra und Epidamnus darstellt; glauben Sie es möglich, dasz er Epidamnus und Epidaurus verwechselte und überhaupt von alle dem, was er eben erst gelesen hatte, nichts zurückgeblieben war. es ist daher voll berechtigt, dasz ein lehrer die notwendigkeit erkenne, das verständnis des inhalts und der aneignung desselben als den hauptzweck seiner thätigkeit zu betrachten und seinen unterricht hierauf zu beziehen.

Woher kommt aber diese unbegreifliche misachtung des inhalts? fragte meine mutter weiter.

Es ist nicht immer misachtung, verehrte frau; auch nicht immer gröbliche zerfahrenheit und zerstreuung; wir finden dies auch bei guten schülern von mäsziger geistiger kraft. erstens ist die aufmerksamkeit überhaupt nicht hinreichend ausgebildet, sodann absorbiert die anstrengung des, ich will es einmal so nennen, mechanischen lesens einen so groszen teil der kraft, dasz für das festhalten des inhalts nicht mehr die erforderliche kraft übrig ist; drittens endlich ist durchschnittlich der inhalt nicht von einem ähnlichen reize, wie die anderweitige lectüre darbietet. man musz jene erscheinung milde beurteilen, aber gegen sie ankämpfen.

Gut, sagte die mutter; dies ist die negative seite; was könnte man aber für falsche positive zwecke an die stelle des wahren zweckes setzen?

In den unteren und mittleren classen musz die lectüre vielfach dem zwecke dienen, an ihr die grammatik einzuüben und zu befestigen: mit welchem rechte, will ich unerörtert lassen. der lesestoff wird geradezu zu einem vehikel für die grammatik. durch gewöhnung setzt man dies vielfach auch in die oberen classen hinein fort, bei denen der autor selbstzweck sein soll. es ist das nicht recht, aber entschuldbar und erklärlich. sodann ist für junge lehrer zumal diese lectüre der einzige ort, wo sie die früchte ihrer studien und ihres fleiszes an den mann bringen können. sie unterlassen es daher nicht, bei der lectüre so viel von gelehrsamkeit beizubringen, dasz der arme autor unter diesem beiwerk völlig verschwindet. es ist wol niemand, dem dies nicht einmal begegnet wäre. ich möchte das eine alexandrinische behandlungsweise nennen, bei denen, in der litteratur wie in der kunst, die hauptsache von dem beiwerk völlig erdrückt wurde. drittens hat es auch in der gelehrten litteratur ganze schulen gegeben bis in unsere zeit hinein, welche die alten autoren so misbrauchten. was dann nicht in den commentar hineingieng, wurde in der form von excursen hinten angehängt. es ist daher nicht zu verwundern, wenn dies verfahren in gelehrten commentaren auf den unterricht übertragen worden ist. und dies ist eben das verkehrte. der professor Lobeck in Königsberg hat so den Ajax des Sophokles zu einer unschätzbaren fundgrube des werthvollsten grammatischen wissens gemacht, und er hat offen eingestanden, dasz er hierbei bleiben müsse, weil er keinen andern

ort für jene schätze wisse; soll darum dem lehrer das gleiche gestattet sein? endlich, verehrte frau, musz ich auch tief beschämt eingestehen, dasz wir alle, auch ich der historiker, eine natürliche neigung haben, die strenge methode zu verlassen und in holdem irren zu unserm ziele hinzuschweifen. wie schwer ist es, knaben bei sich auf dem geraden wege festzuhalten. es ist knabennatur und, wenn Sie wollen, eine liebenswürdige unart, so abzuschweifen; aber diese unart musz doch gerügt und, wenn nicht ausgerottet, doch gezügelt und in das rechte masz gebracht werden. und sollten Sie so streng sein, wie Sie scheinen, edle frau, so werden Sie einräumen, dasz es noch keine frau gegeben hat, die in einer kurzen und einfachen erzählung nur zehn schritte hätte vorwärts gehen können, ohne einige schritte rückwärts oder seitwärts zu thun.

Vergessen Sie nicht, herr professor, dasz ich auf dem präsidentenstuhl sitze; sei es wahr, sei es falsch, was Sie uns schuld geben; es ist ein unterschied zwischen dem gespräch der frauen und der ernsten thätigkeit eines mannes.

Auch erlauben Sie mir zu bemerken, dasz ein solcher zusatz, wie Sie ihn doch den speisen, der kleidung, der einrichtung Ihres zimmers usw. zu geben wissen, auch im lehrfach sehr nützlich sein kann. er würzt oft die strenge und herbe speise, erheitert und erfrischt die gemüter, aber er bietet auch einen halt dar, an den sich ernsteres und wichtigeres anschlieszt und haften bleibt. einer meiner alten lehrer hielt einen guten witz in der mitte der stunde für ein notwendiges erfordernis eines guten unterrichts. historische anekdoten, persönliche züge, treffende antworten u. dgl. dürfen in keinem belebenden und erfrischenden historischen unterricht fehlen. unsere vorfahren hiengen an schlüssel von besonderer wichtigkeit wol ein hölzernes stäbchen, bald so, bald so gestaltet, um sie sicherer zu erkennen; solche hölzchen und pflöckchen thun auch beim unterricht oft sehr gute dienste. es liegt einmal in der menschlichen natur, eine sache nicht einfach und für sich allein zu denken, sondern in begleitung anderer sachen. wenn ich mir das bild eines theuern angehörigen vergegenwärtige, so füge ich unwillkürlich zeit, ort und umstände aller art hinzu, in denen ich ihn zu sehen glaube. selbst die sprache hat eine neigung, vocale und consonanten nicht in strenger reinheit auszusprechen, sondern in mancherlei weise die laute zu modificieren und nebentöne zu bilden. wenn wir dies alles erwägen, so werden wir einerseits sagen, dasz eine grosze gefahr vorhanden sei, abzuschweifen von dem wege und sich in nebendinge zu verlieren, anderseits wieder, dasz gewisse nebendinge als stützen und hülfen, wie Beneke sich auszudrücken liebt, für die hauptsache können benutzt werden, endlich aber, dasz man stets dessen eingedenk sein musz, dasz der hauptzweck streng im auge behalten werden werden müsse, das verständnis des inhalts des gelesenen.

Da kommen Sie wieder mit dem fatalen ausdruck haupt-

zweck, erinnerte die mutter. was verstehen Sie unter einem hauptzweck? kann eine menschliche thätigkeit mehr zwecke haben als einen?

Sie üben eine erbarmungslose kritik, verehrte frau, über unsere ausdrücke. ich meine allerdings, dasz éine handlung auch nur éinen zweck haben könne, wenn wir das wort im allerstrengsten sinne fassen wollen, dasz es der gedanke sei, welcher eine handlung aus sich hervorgetrieben habe und dasz die handlung ohne diesen gedanken überhaupt nicht würde geschehen sein. da es nun aber bei den meisten menschlichen thätigkeiten ebenso, wie es bei der sprache nebengeräusche und bei einem gedanken nebenvorstellungen gibt, auszer den zweckhandlungen noch nebenverrichtungen gibt, durch welche beiläufige und secundäre absichten sollen mit ausgeführt werden, so ist es ganz angemessen von hauptzwecken zu reden, an die sich gewisse nebenzwecke anhängen. so schicken die Engländer etwa eine flotte ins Mittelmeer, um dem herzog von Savoyen beistand zu leisten; um dieses zu leistenden beistandes willen wird die flotte abgeschickt; ohne diesen eigentlichen zweck wäre sie nicht abgeschickt worden; man benutzt aber diese flottensendung zugleich dazu, im Tajo truppen ans land zu setzen und Gibraltar neu mit proviant und munition zu versehen. oder Sie, verehrte frau, schicken Ihr mädchen zum bäcker, um backwaaren zu holen. da kannst du, sagen Sie dem mädchen, gleich zucker u. dgl. mitbringen. diese combinierung von haupt- und nebenzwecken läszt den klugen mann und die umsichtige frau erkennen. so sagt nun unsere thesis: der eigentliche zweck ist das verständnis des inhalts; dies musz ganz fest im auge behalten, ganz pünctlich ausgeführt werden; deine ganze thätigkeit bei der behandlung eines autors ist werthlos und gleich null, wenn dieser zweck vergessen wird; kannst du aber daneben noch deine schüler auf grammatische dinge aufmerksam machen, auch wenn dies dem eigentlichen zwecke nicht dient usw., so magst du dies beiläufig auch thun. nur dasz der zweck, das verständnis des autors, stets die führung behält und deine ganze thätigkeit dominiert.

Das scheint mir eine üble lehre zu sein, sagte meine mutter; sie werfen das beiwerk zur vorderthür hinaus und lassen es hinten wieder herein; Sie tadeln und strafen es mit der einen hand und besänftigen es mit der andern. Ihre vergleichungen sind auch wenig passend. der zweck leidet gar nicht darunter, wenn ich meinem mädchen nebenverrichtungen auftrage, die sie auf demselben gange mit abmachen kann; bei Ihnen leidet dagegen der hauptzweck — ich will einmal in Ihrer sprache reden — wesentliche beeinträchtigung, wenn Sie irgendwie den blick ablenken, statt ihn zu fixieren auf das, was ihm vorliegt. die mathematik, habe ich mir sagen lassen, läszt keine solche nebengeräusche zu, sondern sucht diese auszurotten; sie will nicht, dasz man sich bei einer sache etwas denke, sondern dasz man nur die sache denke. und für das leben

ist es von der höchsten wichtigkeit, dasz ein junger mensch zur einfachheit und festigkeit des denkens und wollens und handelns gewöhnt werde. Luther hat von sich gesagt, dasz er nur auf éiner seite spielen gelernt habe, und darin liegt seine macht und seine gewaltige wirkung. und, offen gestanden, was ist denn genie anders als die anlage zu einem ausdauernden denken. die allergrösten talente haben, was man genie nennt, von sich abgelehnt, und was sie geleistet, dem einfachen fleisz und der anhäufung von arbeit zugeschrieben. doch lassen wir das, lieber herr professor, denn darüber läszt sich viel sagen. sagen Sie mir aber, lieber freund, ob denn die lectüre der alten Griechen und Römer wirklich so schwer ist, dasz ihretwegen so viel umstände gemacht werden müssen. mein mann hat mir in früheren jahren so manches in recht guten übersetzungen vorgelesen, anderes selbst übersetzt, und ich kann mich doch nicht erinnern, dasz es mir so schwer geworden wäre, den inhalt des gelesenen zu erfassen und festzuhalten.

Das verständis ist, verehrte frau, ebenso gut leicht wie schwer zu nennen: leicht für diejenigen, denen es doch wesentlich nur um den allgemeinen gedankeninhalt zu thun ist, obwol auch für diese art von lesern die verschiedenen gattungen der litteratur ungleich schwierig sind. denn die anschauungen in dieser litteratur sind im allgemeinen natürlich, die vorstellungen einfach, die gedanken klar, die gedankenverbindungen übersichtlich, die gruppierung der teile fast plastisch. es wundert mich nicht, dasz Sie das verständnis nicht schwer gefunden haben, zumal da Sie damals den Plato nicht wöchentlich ein- oder zweimal, sondern allabendlich gelesen haben, so dasz Ihnen die technischen ausdrücke ganz geläufig werden konnten. so wie Sie haben auch vor Ihrer zeit im anfang dieses jahrhunderts mehrere geistvolle frauen in Berlin unter Schlegels und Schleiermachers leitung den Plato gelesen. so ist es mir auch vor jahren vergönnt gewesen, mehrere frauen mit den griechischen tragikern bekannt zu machen. anderseits ist diese lectüre für die betreffenden schüler sehr schwierig. der minister von Altenstein hat wol einmal geäuszert, er halte so fest an den alten, weil er keine kräftigerende geistige gymnastik kenne als die in diesem studium dargebotene. und darin hat der edle und fein gebildete mann völlig recht gehabt, und ebenso haben die ihm zur seite stehenden räthe seines ministeriums, Süvern, Nicolovius, Johannes Schultze, geurteilt. was wir verstehen nennen, ist etwas unendlich schweres und nie ganz erreichbares. es ist ein rechnen mit zahlen, die erst allmählich einen bestimmten werth erhalten. es ist ein operieren mit begriffen, die für uns wenigstens ganz und gar in flusz begriffen sind, und die uns, wenn wir sie gefaszt zu haben meinen, durch die finger entgleiten. nur ein paar beispiele. humanitas heiszt bald 'menschliches gefühl, teilnahme an anderer wohl und wehe', bald 'tact und schicklichkeitsgefühl', bald 'geistige bildung und feine sitte', bald 'die wissenschaft selbst'.

es ist nur durch eine art divination zu erkennen, was es an einer bestimmten stelle sei. wir empfinden wol im allgemeinen, was humanitas, urbanitas usw. seien, aber eine helle und lichtvolle scharfe erklärung davon zu geben, ist unendlich schwierig. das lateinische übersetzt sich allerdings viel schwerer als das griechische. und am schwersten sind auch im lateinischen die ethischen begriffe scharf zu fassen. hier tritt nun gleich jene bewegung im kreise ein, welche dann durch die ganze spätere beschäftigung mit den werken der alten litteratur hindurchgeht: wie will ich das ganze verstehen ohne die einzelnen worte? und wie das einzelne wort ohne das verständnis des ganzen? mir ist in früheren jahren, als ich noch diese sachen zu lehren hatte, dies als das schwerste erschienen, in den schülern den sinn für die tief innerliche bedeutung des wortes zu erwecken und zu bilden: viel schwerer als das syntaktische oder die composition. auf diesem mühevollen wege gewinnen wir nun eine vorstellung von dem gedanken, der sich in den worten abbildet, erst ein mattes und schwankendes gedankenbild, dann ein schärferes und klareres, ähnlich wie wenn man in ein halbdunkles zimmer tritt, dessen wände mit schildereien bedeckt sind, die bei längerem verweilen allmählich sichtbar werden. daher kommt es denn, dasz den schülern die übersetzung oft so schwer fällt, was man oft als schwerfälligkeit und unwissenheit gedeutet hat. bei manchen mag dies der fall sein; bei andern ist es dagegen die scheu, flieszendes in feste worte zu fassen oder unsagbares zu sagen. es wird oft mehr ein stammeln als ein reden. das schnelle sich finden und fassen ist nicht immer ein beweis für gediegenheit des denkens und für tiefe des verständnisses.

Ich danke Ihnen, lieber herr professor, sagte meine mutter tief gerührt, da sie den werthen freund so bewegt sprechen hörte. ich ahne wenigstens, dasz das verständnis eines alten autors nicht eine leichte sache sei. denn die antike welt steht uns doch anders gegenüber als die modernen verhältnisse irgend einer fremden nation. mag auch die sprache eine fremde sein, das innere und äuszere leben bewegt sich dennoch in den gleichen ideen. in einem Pariser salon würden wir uns bald heimisch machen; dagegen den kreisen einer Aspasia oder Cornelia vielleicht immer fremd bleiben. ich hätte gern noch von Ihnen eine frage beantwortet gehört, worin doch der werth dieser alten schriftwerke bestehe und was ihnen einen so groszen vorzug vor modernen schriftwerken gebe, dasz man die schüler so langsame, so schwere und für manchen so unmögliche wege gehen lasse. doch ich lasse das. sagen Sie mir aber, liebster freund, warum es in der thesis heiszt: das verständnis des inhalts? warum sagen Sie nicht des inhalts in der sprache? Sie haben doch selbst ausgesprochen, wie eng gedanken und sprache mit einander verbunden sind.

Wehe mir, fuhr hier der professor mit ungeheucheltem entsetzen auf; wehe, frau, was rüttelst du an den pforten unseres

daseins. was rufst du die Erinnyen in der tiefe des Hades wach! was bewegst du freveInd, was die götter in heiliges, ewiges dunkel gehüllt haben? lasz ab von mir! wende dich an diese hier; sie sind jung und kühn; sie werden die fahrt zu den müttern wagen, wo alles sein aufhört und anfängt. Sie sind bei professor Steinthal in die eleusinischen oder orphischen mysterien der sprache eingeweiht und haben mit Georg Curtius das allmähliche wachsen und werden der sprachlichen formen belauscht.

Damit setzte er sich und trank in einem zuge ein volles glas Neroberger herunter, Threicia amystide, sagte er dabei zu meinem vater, wie aus dem becher der Lethe, um das schreckliche zu vergessen, was meine gute mutter ihm zugemutet hatte.

Nun denn, lieber dr. Werner, treten Sie in die schranken ein und antworten Sie auf meine frage.

Ich denke doch nicht, sagte der dr. Werner, dasz Sie in die öde dürre heide der speculation verlocken wollen, während rings volle grüne weide ist. ich meine in die regionen, in denen der erste gedanke zugleich mit dem ersten worte ins leben trat. auch nicht, wie dann in folgender zeit die sprache auf die gedankenbildung und diese wieder auf die formierung der sprache eingewirkt hat. auch gestatten Sie mir, verehrte frau director, eine kleine veränderung in Ihrer frage vorzunehmen. darf ich, wie sich wort und gedanke entsprechen, so auch inhalt und form einander gegenüberstellen?

Thun Sie das, lieber doctor, ich denke doch, dasz ich keine schalkheit befürchten darf. und halten Sie sich dabei immer an zeiten, die von der geschichte beleuchtet sind.

Wol denn, erwiderte der arme dr. Werner, der sich so zum kämpfer gepreszt sah, so musz ich allerdings Ihnen darin beipflichten, dasz mit dem verständnis des inhalts in der that nur die eine hälfte des zwecks bezeichnet ist, zu dem wir die alten autoren in unseren oberen classen treiben. jedermann musz sagen, dasz, da der inhalt die form nicht involviert, sondern inhalt und form begrifflich einander gegenüberstehen, es ganz unlogisch sein würde, wenn man inhalt = inhalt + form fassen wollte. ich musz nun annehmen, dasz die form von dem angegebenen zweck ausgeschlossen sei, gleichviel aus welchen gründen.

Es stehen nun form und inhalt in einem gewissen verhältnisse zu einander. dies verhältnis kann aber ein sehr verschiedenes sein: ein harmonisches, wie ich es nennen will, oder ein disharmonisches. das letztere würde eintreten, wenn etwa werthvoller gedankeninhalt mitgeteilt würde, aber in einer rohen und formlosen sprache, oder 2) wenn allerdings eine wohlformierte ausdrucksweise da wäre, aber ohne einen der form entsprechenden inhalt, oder endlich 3) wenn die rede formlos und der inhalt werthlos wäre. für diese drei arten der disharmonie haben wir in der griechischen litteratur belege. Aristoteles ist inhaltsreich, aber formlos; die sophistischen schönredner haben eine form, aber keinen inhalt von bedeutung; die Epi-

cureer in den herculanischen volumina sind beides, roh in der form und unbedeutend an inhalt. inhalt und form stehen aber sodann in einem harmonischen verhältnis d. h. in einem verhältnis, wo werthvoller inhalt in würdiger form erscheint, und auch hier ist die harmonie wieder eine doppelte, eine natürliche und unbewuste, oder eine künstlerische und mit bewustsein gebildete. die letztere finden Sie in den werken der eigentlich classischen periode, in der lyrik, wenigstens in den spätern formen derselben, im drama, in der geschichtschreibung, in der beredtsamkeit und in den Platonischen dialogen, die erstere in Homer, in Hesiod und in der älteren lyrik. man würde hiernach drei perioden der griechischen litteratur unterscheiden können, wenn diese gestaltungen nicht in einander übergiengen. alles flieszt, dies wort des Heraklit gilt auch hier. für uns genügt es, zu sehen, dasz das verhältnis von inhalt und form von einer unermeszlichen bedeutung ist, und dasz es selbst periodenbildend eingewirkt hat. es erweckt darnach ein übles prognostikon, wenn in der thesis nur ein verständnis des inhalts angestrebt wird, und von der form weder in der ersten thesis noch in den folgenden die rede ist.

Wie meinen Sie denn, fragte meine mutter, dasz inhalt und poesie sich bewustlos zu einander finden. ich kann mir wol vorstellen, wie man zu einem gedanken die angemessene form schafft, suchend und versuchend oder auch rasch erkennend, oder wie man für eine form einen inhalt auffindet, aber von dem bewustlosen bilden habe ich gar keine vorstellung.

Ich will versuchen, geehrte frau, Ihnen aus meiner eigenen erfahrung einen fall vorzuführen, der nicht ohne interesse ist. zwei freundinnen meiner schwester kamen eines tags zu uns mit der bitte, ihnen ein polterabendgedicht zu machen. das hätte ich schon gethan; aber nun wollte die eine in weisz, die andere in schwarz erscheinen und die weisze dame ein gebetbuch, die schwarze eine haube oder sonst einen kopfputz überreichen. so wollten sie mit einander auftreten. ich schlug das rundweg ab: es ist ja absolut unmöglich; das ist ja dicht an tollheit. es musz aber sein, sagten sie, und Sie können es. inzwischen fieng es schon an, sich in mir zu regen und zu arbeiten, zu rumoren, will ich lieber sagen; von einer bestimmten empfindung oder einem hellen gedanken war noch keine spur; aber ich merkte doch, dasz sich etwas in mir bildete und gestaltete, was heraus wollte. ich versichere Sie, ich war völlig passiv dabei. ich muste nur machen, dasz ich die mädchen los wurde. gehen Sie nur, es kommt schon, sagte ich, und kaum waren sie aus der stube, so stand das gedicht da. Sie lachen dabei, verehrteste; ich versichere Sie, Sie haben keine vorstellung von dem zustand, in dem ich mich befand.

O doch, lieber guter doctor, sagte die frau, ich kenne ihn nur zu gut.

Das gedicht, ich habe es noch, ist ganz leidlich, und ich werde

es Ihnen einmal zeigen. ein andermal wollte ein freund von mir, graf H., ein gedicht für seine drei kinder, die ihre mutter verloren hatten und bei der zweiten vermählung des grafen am polterabend auftreten sollten. alle welt rief, das sei unmöglich, es sei roh und barbarisch. es gelang mir doch, und in derselben weise. ja, sagten dann alle, so allein war es auch nur möglich. und in solcher weise, denke ich mir, sind die schönsten lieder von Goethe entstanden, und es ist nicht redensart, wenn er sagt: glück und unglück werde gesang, d. h. es werde von selbst und ohne sein zuthun gesang.

Dagegen nun sind die werke der künstlerischen periode mit einem starken bewustsein über das rechte verfahren gearbeitet. die stoffe zu ihren schöpfungen wurden ihnen teils von auszen her gegeben, wie bei den siegesliedern des Pindar, und geradezu bestellt, teils mit groszem bedachte frei gewählt. Herodot und Thucydides sagen ebenso wie Polybius, was sie zur abfassung ihrer geschichtswerke bestimmt hat. an diesen werken haben sie dann mit einem unglaublichen fleisze gearbeitet und geformt. durch die gründlichsten untersuchungen sind wir genau unterrichtet, wie lange und in welchen absätzen Herodot an jenem unvollendet gebliebenen werke geschrieben hat. der stil des Herodot und der des Thucydides sind ebenso zweckvoll gebildet wie der des Caesar, des Sallust und des Tacitus. sie sind nicht naturwüchsig, sondern kunstproducte, bis in die kleinsten teile hinab mit äuszerster sorgfalt gebildet, wie die werke des Phidias. auch die form der rede ist schulmäszig und technisch ausgebildet; eben auf dieser technischen unterlage erhebt sich die grösze des Demosthenes. zuweilen überragt die form den inhalt, wie bei Isokrates; doch weht auch durch diesen inhalt, wenn auch irrend, der reinste patriotismus. von Plato wissen wir, wie oft er die form umgebildet hat. er hat sich darin nie genug thun können. ich wollte Ihnen, hochgeehrte frau, nur zeigen, welche bedeutung die form bei den schriftstellern der guten zeit gehabt hat, sie ist das werk freier wahl, wobei natürlich ein einflusz der persönlichkeit durchaus nicht ausgeschlossen ist.

Und wie bei der genesis dieser werke das verhältnis zwischen inhalt und form von höchster bedeutung gewesen ist, so ist auch die behandlung dieser werke auf schulen hiervon bestimmt worden. einige worte noch, gnädigste frau.

Meine mutter lächelte; denn sie liebte den dr. Werner wie ihr eigenes kind. fahren Sie nur fort; ich folge gern, denn mir wird leicht zu folgen.

Als im 15n jahrhundert das studium der Griechen und Römer wieder erwachte, und alle culturvölker Europas sich drängten, aus den frischen und reinen quellen der alten autoren zu schöpfen, faszte man diese in der lebendigen einheit von inhalt und form. man lebte in ihren anschauungen und ideen, und man dachte und schrieb in ihren formen. so kam das studium auch zu uns über die Alpen. man hat in den protestantischen schulen den inhalt der

alten autoren ebenso hoch geachtet wie die sprache derselben. es währte jedoch nicht lange, dasz beide auseinanderbrachen. der eifer für religiöse orthodoxie erstickte das interesse an dem inhalt und liesz das studium der alten auf das geringste masz zusammenschrumpfen. das griechische verschwand wieder aus schulen, in denen es wenige jahre vorher noch mit eifer getrieben worden war. man gerieth so in starren mechanismus, in dem geist und gedanke verkümmerten und verdorrten. wenn aber der inhalt verschwindet, musz auch die des inhalts beraubte form ins phrasenhafte entarten und zu geschmackloser schönrednerei werden. das geschah namentlich in Deutschland, wo das geistige leben mehr als in Frankreich und England erloschen war. das eclatanteste beispiel dieser verirrung ist mir der Wittenberger professor August Buchner gewesen, den ich als schüler viel gelesen und studiert habe, um ihn im stil nachzuahmen. dann war es Wolf, der, indem er die philologie als altertumswissenschaft auffaszte, auch die behandlung der autoren neu belebte. seitdem ist diese einheit beider, wenn auch die einen unter den gelehrten sich mehr der sprachlichen, die andern mehr der sachlichen seite zuwandten, nicht mehr verdunkelt worden. es ist nur eine teilung der arbeit eingetreten, wenn diese studien scheinbar auseinandergegangen sind; alle haben doch als letzes ziel, den geist des altertums zu erkennen und stetigst zu erneuern, wie er sich als ein einiger in sprache und form der darstellung, in der geschichte und in staatlichen bildungen, in kunst und wissenschaft ergossen hat.

Schön, sagte die mutter, ich verstehe das alles; ziehen Sie nur die consequenzen, lieber doctor.

Wenn nun also die werke der alten eben durch dies verhältnis von inhalt und form ihre classicität empfangen haben, so kann auch unsere behandlungsweise nur dann eine des antiken geistes würdige sein, wenn sie beide zum verständnis bringt. geschieht dies nicht, so dienen wir wieder entweder einem geistigen materialismus oder einem hohlen formalismus. ich habe mich daher herzlich gefreut, dasz einmal wieder auf das verständnis des inhalts gedrungen ist; aber ich würde die thesis dahin vervollständigen, dasz die werke der alten nach inhalt und form verstanden werden sollen.

Das wäre etwa, sagte die mutter, was Goethe sagt: den gehalt in deinem busen und die form in deinem geist.

Gewis, verehrte frau, und man möchte sagen, dasz der wahre werth dieser alten autoren durchaus darauf ruhe, dasz der inhalt gerade in dieser form uns dargeboten werde. ich verkenne durchaus nicht die bildende und erziehende kraft dieser einfach wahren und natürlichen anschauungen, gefühle und gedanken für die jungen seelen, aber was würden uns dann die schriften Caesars, Ciceros und Sallusts sein, wenn wir zb. bei Caesar die ungeschminkte reine simplicität und subtilität wegdenken? der inhalt der Ciceronianischen reden ist oft so unbedeutend, oft so realistisch und unwahr, dasz

man sich mit ekel davon wegwenden würde, wenn wir nicht durch die vollendete kunstform gefesselt würden. um dieser einheit von inhalt und form haben männer wie Johannes von Müller und fast alle groszen englischen staatsmänner die alten ununterbrochen studiert, teils um sich den sinn für einfache gedanken, hauptsächlich von ihrer sprache klarheit und durchsichtigkeit, natürliche grazie, würde und adel zu erhalten. und dies ist denn auch der grund, warum wir gerade diejenigen autoren den schülern vorlegen, welche einen groszen inhalt in vollendeter form gebildet haben, wie Herodot, Thucydides und Demosthenes, oder wenigstens durch die schönheit der form zu einem rein künstlerischen genusse einladen.

In diesem augenblicke fuhr der wagen vor, und meine mutter eilte hinaus, um die beiden frauen zu begrüszen; nach einigen minuten trat sie mit ihnen in den saal. ich habe, sagte sie, mir heute den präsidentenstuhl angemaszt, und musz ihn schon behalten, bis die debatte beendet ist. denn ich sehe, dasz mein lieber herr und gemahl darauf wartet, dasz ich ihm das wort gebe. Sie werden, liebe freundinnen, gar bald sehen, warum es sich handelt, und in welcher weise wir das interesse des staates wahrnehmen.

Mein vater begann also:

Sie haben, lieber freund, sich mit Ihrer erweiterung der thesis, der ich völlig beipflichte, bereits auf einen höhern standpunct erhoben. indes wir müssen noch etwas höher steigen, indem wir nicht das verständnis des gelesenen nach inhalt und form, sondern die befähigung unserer schüler zu einem solchen verständnis als den zweck erkennen, zu dem die lectüre der alten autoren in der schule betrieben wird.

Hierdurch würden uns also die autoren, welche uns bis jetzt als zweck erscheinen, zu einem mittel für einen andern zweck herabgesetzt werden, bemerkte die mutter. ist das nicht ein wortstreit? nach meiner meinung ist das verständnis des gelesenen zweck des betreffenden lesens. wenn dieser zweck erreicht ist, so wird dasjenige, was bisher zweck war, mittel für einen höheren zweck, an den dann zu seiner zeit auch die reihe kommen wird, wieder mittel zu werden. dies ist die grosze kette in der reihe der zwecke. handelst du da nicht vorschnell, dasz du den späteren zweck schon jetzt geltend machen willst? er wird ja schon zur geltung kommen, wenn der erste und nächste zweck, das verständnis usw., erfüllt ist.

Es ist doch ein unterschied, sagte der vater, ob wir die erwerbung einer fähigkeit oder kraft gleich in erster stelle als zweck setzen oder nicht. der unterricht wird dadurch sehr wesentlich modificiert. während bis dahin das verständnis selber betont wurde, im übrigen aber die frage freigelassen wurde, wie dieses verständnis für den schüler gewonnen werde, tritt jetzt eben das wie hervor, wie ist es anzufangen und anzugreifen, dasz der schüler durch unsere behandlung eines autors die befähigung erwerbe, einen derartigen

autor zu verstehen, d. h. selbst, durch eigene kraft zu verstehen, nach inhalt und form zu verstehen. wir lehren unsern schüler einen alten autor lesen, damit er befähigt werde zu lesen, wie wir ihn schwimmen lehren, damit er die fähigkeit des schwimmens erwerbe. und zunächst lehren wir ihn die Griechen und Römer lesen, damit er fähig werde, die werke der alten autoren selbst zu lesen und sich dadurch diese werke überhaupt nach inhalt und form anzueignen. so reicht auch unser zweck viel weiter als der bisherige. diejenigen autoren, die wir den schülern in den oberen classen darbieten, sind es nicht, auf welche sich unser zweck beschränkt: wir haben bei der befähigung, die wir ihm geben wollen, die absicht, dasz er fähig sei und immer fähiger werde, selbst über die schule hinaus weiter zu streben, tiefer und tiefer in diese welt des altertums einzudringen und sich mit ihrem geiste zu durchdringen.

Da wirfst du uns, sagte die mutter, wieder in das offene meer hinaus; wir glaubten schon in den hafen einlaufen und dort ausruhen zu können. lasz uns doch die gründe hören, warum dir unser bisheriger zweck nicht genügt.

Die lieben collegen werden mir doch zugestehen, dasz dasjenige, was wir mit den schülern lesen, doch kaum der auf diese lectüre verwandten mühe und zeit entspricht. wie wenig lesen wir aus dem kreise der classischen litteratur; auf wie vieles müssen wir verzicht leisten, und gerade auf die höchsten leistungen! auch die autoren, welche wir behandeln, lernen unsere schüler nur teil- und bruchstücksweise kennen: von Thucydides nur ein buch oder zwei, von Plato einen oder zwei dialoge. der verstorbene director Gotthold in Königsberg las, um es doch zu einem gröszeren ganzen zu bringen, mit seinen schülern jahre lang hinter einander die republik des Plato. es ist im lateinischen wie im griechischen nur ein kosten, nicht das genieszen eines ganzen und vollen. nun sind aber diese werke von der art, dasz, wer sie nicht ganz in sich aufnimmt, sie nur halb in sich aufnimmt oder gar nicht. von der Odyssee wird dies jeder sagen, und Thiersch wollte sie, um sie ganz zu lesen, und ganz in nicht allzu groszer zeit, sechsstündig die woche gelesen wissen. es ist aber auch mit der Ilias eben so; auch das ermüdendste kleingefecht, wenn ich so sagen darf, gehört doch wesentlich zum verständnis der epopöe. um diesem mangel abzuhelfen, hat man zur cursorischen lectüre gegriffen, dh. zu einer oberflächlichen, auf die form verzicht leistenden, die dem schüler nur schaden kann, indem sie ihn zur ungründlichkeit verleitet und geradezu anleitet. fassen wir den zweck anders: als die befähigung der schüler zu eigenem, selbsterworbenen verständnis der autoren nach form und inhalt, so ist alles in völliger ordnung. der schüler gewinnt eine werthvolle kraft, die ihn befähigen wird, auch auszerhalb der antiken litteratur werke von bedeutung mit ernstem, ruhigem denken zu studieren und sich zu eigen zu machen. und dieser zuwachs an

kraft ist zumal in unserer zeit nicht hoch genug anzuschlagen. denn die kraft und die kräftigkeit ist in unserer jugend in fortschreitendem abnehmen, und es ist dringend zu wünschen, dasz der unterricht sich direct die erzeugung von geistiger kraft und energie zum ziel setze.

Doch ich sehe, lieber freund, dasz du etwas erinnern möchtest, wandte sich der vater zu unserm würdigen mathematicus.

Es sind allerdings nur bruchstücke, die ihr euern schülern vorzeigt, sagte dieser; aber auch diese bruchstücke reichen völlig aus, den sinn für die antike gedankenbildung und für die antike form so weit zu bilden, dasz derselbe in alle zeit später nicht wieder verdunkelt werden kann. wer das antike nicht an dem einen erkannt hat, wird es auch nicht an dem vielen erkennen. es ist ja wol möglich, dasz jemand die organe für diese anschauung fehlen, wie es ja auch junge leute gibt, denen der historische oder der mathematische sinn völlig abzugehen scheint; wer aber diesen sinn für das antike besitzt, dem wird dies, auch nur einmal wahrhaft erkannt, ein unverlierbarer besitz. und dies ist es doch eigentlich, was uns das altertumsstudium leisten soll. nicht das quantitative erkennen desselben ist der zweck desselben, sondern die qualitative aneignung. denn mit aller achtung vor euren alten, lieber freund, es sind doch andere und wichtigere dinge, die des jungen, der nicht gerade philologe werden will, nach seinem abgange von der schule warten; es ist genug, wenn er in seine studien, in seine darstellung und in sein leben etwas von dem geist des antiken hinübernimmt und diese darnach gestaltet. denn freilich musz kunst, litteratur, wissenschaft, aber auch das ethische zu den ersten anfängen zurückgehen, zu den ursprünglichen und einfachen formen des denkens, des anschauens, des künstlerischen bildens, des humanen wollens, um aus dieser knospe heraus sich eigentümlich zu gestalten. aber ihr müst anderseits auch nicht verlangen, dasz die alten für alle eure productionen die muster sein sollen. es gibt keinen groszen redner, der nicht den Demosthenes und den Cicero völlig in sich aufgenommen hätte; wenn er aber wie Demosthenes und Cicero reden wollte, so würde er so glänzend durchfallen, wie es dem genialen Disraeli einst im unterhause gegangen ist. niemand wird ein bedeutender historiker werden, ohne an Thucydides sich gebildet zu haben; es kommt aber die zeit, wo die knospe sich öffnet und aus ihr der echte moderne historiker mit eigentümlichen leistungen hervortritt, wie z. b. Niebuhr. man könnte meinen, sich an Niebuhr, Ranke usw. bilden zu können, ohne zu den alten zurückzugehen. es würde das eine kümmerliche und kränkelnde nachahmung geben. es hilft alles nichts; jedes höhere geistige streben musz zu den ursprüngen zurück, aber da reicht für unsere zwecke sicher auch das wenige aus, was wir unsern schülern darzubieten und verständlich zu machen streben. dazu aber, gebe ich dir zu, reicht ein vorzeigen und vorführen keineswegs aus, son-

dern es ist dazu die allerangestrengteste arbeit der lernen wollenden und ein bewustsein sowol über das ziel als auch über den weg dahin erforderlich. der geist des altertums, welcher die einheit ist von antiken gedanken und antiker form, will erworben und erarbeitet sein, und das kann nur durch bildung eigner kraft geschehen. hier komme ich nun wieder, mein theuerster freund, in dein fahrwasser, und überlasse dir nach diesem kurzen intermezzo die ganze weitere rede. du bist einmal der vater der rede, sagt Plato.

Nun denn, sagte die mutter, mein herr und gemahl, wie denken Sie denn die befähigung, d. h. die fähigmachung Ihrer zöglinge zu leiten? wollen Sie ihnen eine theorie des verstehens in die feder dictieren, die sie dann paragraphenweise sich einprägen sollen? oder wollen Sie es ihnen vormachen und sie das, was Sie vorgemacht haben, nachmachen lassen? oder werden Sie sie kopfüber kopfunter ins tiefe wasser werfen und darin schwimmen lassen? ich für mein teil meine nemlich, dasz ein natürlicher verstand von selber das rechte finden wird, und dasz es genügend ist, nur die stellen zu verzäunen, wo sie leicht abirren könnten. verstand und rechter sinn tragen sich nicht blosz selber vor mit wenig kunst, sondern klar gedachtes und schön geformtes müssen auch ohne grosze kunst von selber verstanden werden.

Ja, was man so verstehen heiszt, erwiderte mein vater, gleichfalls scherzend. und dasz ich dir deinen herausfordernden übermut mit gleichem vergelte: das rechte, wahre, volle verstehen, nicht blosz bei dem geschriebenen, sondern auch bei dem gesprochenen wort, ist nicht blosz schwer, sondern völlig unmöglich, ist mehr ein ahnen als erkennen. Heraklit der dunkele sagt schon 'der könig, des das orakel ist in Delphi οὔτε λέγει οὔτε κρύπτει ἀλλὰ σημαίνει', d. h. er sagt es nicht mit klaren, hellen worten, noch verhüllt er es, sondern er deutet nur an. dies σημαίνειν, dies andeuten ist aber nicht blosz die sprache Apolls, sondern die der alltäglichen rede. und wenn der redende nur andeutet, wie will der hörende mehr als vermuten und ahnen? der Heraklit des nordens Hamann sagt genau dasselbe. und beobachtet doch nur das kind, welches an den lippen der mutter hängt. die worte versteht es noch gar nicht, sondern nur den sinn, der sich im auge, auf den lippen, im tone ihm verständlich macht. es lächelt, als habe es alles verstanden; aber schnell wird es wieder ernst, weil es fürchtet nicht verstanden zu haben. wie gesagt, liebe frau, ein wirkliches verstehen ist rein undenkbar, nur ein annäherndes ahnen und tasten und divinieren. das ist das höchste, wozu wir es bringen, wozu wir auch unsere schüler befähigen können. lies Hamann, Herder — sie werden dir alle dasselbe sagen.

Was soll ich, beste freundinnen, mit dem manne machen? er raset; gebt ihm ein volles glas wein, dasz er wieder zu sich komme.

Nun denn, sagte der vater, die fähigmachung denke ich mir so, dasz der lehrer zuerst das verstehen vormache und es die schüler

nachmachen lasse; sodann dasz er sie es allein machen lasse und ihnen dabei alle billige handreichung leiste, etwa wie die mutter, wenn sie dem kleinen mädchen das stricken beibringt, oder der schreiblehrer, wenn er dem knaben die hand führt; endlich, dasz er ihm das wesen und die stufen des verstehens offenbare. doch da seht ihr ja die schwierigkeit des verstehens. ich selbst verstehe unter verstehen das werdende verstehen, ihr aber faszt es im sinne des verstandenhabens, des fertig gewordenen verstehens.

Gut, sagte die mutter, die kunst des vormachens und nachmachenlassens wollen wir dir erlassen; ingleichen die kunst des selbstmachenlassens; aber das wesen und den process des verstehens kann ich dir nicht schenken; du hast mich vorher mit deinen sibyllinischen orakeln zu schwer gekränkt; nur so will ich dich lösen von der last meiner ungnade.

Heraklit hat wieder recht: die Sibylle sagt mit rasendem munde ungelachtes, ungeschminktes, ungesalbtes, wenn ich so tief deiner ungnade verfallen sein sollte. so will ich dir denn in nüchternstem tone und in kürzester rede sagen, was du mir zu sagen gebietest.

Verstehen heiszt die gedanken eines andern vermittelst gewisser zeichen, in denen dieser seine gedanken ausdrückt, erkennen. diese zeichen können sehr verschiedener art sein: geberden und bewegungen des körpers, bilder, worte usw. dasjenige verstehen, um das es sich hier handelt, wird durch worte vermittelt. der schüler also, den wir uns als einen zu bildenden vorstellen, soll angeleitet werden, aus den worten die anschauungen, vorstellungen, gedanken, gefühle, bestrebungen usw. des sprechenden zu erkennen. dies erkennen ist nun, wenn beide teile dieselbe sprache reden, zu einer und derselben zeit leben, in denselben anschauungen usw. sich bewegen, in der regel leicht; wenigstens wird es dafür gehalten. die schwierigkeit entsteht, wenn jene dinge, die oben erwähnt sind, nicht als gemeinschaftliche und verbindende vorhanden sind. das verstehen ist dann nicht ein natürliches und unbewustes mehr; es musz künstlich erzeugt werden. dies findet nun bei den werken der Griechen und Römer statt. verzeiht, dasz ich diese trivialitäten vorbringe; aber ich suchte den punct, wo ich ansetzen könnte, um eurem ansinnen nachzukommen. wollt ihr nun, dasz ich euch die ansichten früherer vorführe, oder wie sich mir die sache darstellt, entwickele.

Wir sind mit dem letzteren zufrieden, sagte die mutter; denn wir setzen voraus, dasz, was du sagst, die forschungen jener früheren zur grundlage und zur voraussetzung hat.

Ich bin also der ansicht, dasz es zwei arten des verstehens gebe, die sich wie zwei auf einander folgende stufen zu einander verhalten, so dasz die zweite, höhere nicht betreten werden kann ohne die erste, niedrigere, wol aber diese erste für sich genügen kann ohne die zweite. ich werde die erste die construierende, die zweite die divinierende nennen. der ausdruck ist nicht ganz genau,

weil man sowol auf der ersten stufe, wie bei jedem verstehen, auch der mündlichen rede, divinieren, als auch auf der zweiten wieder construieren musz.

Die namen sollen uns nicht sorge machen, wenn du uns nur den unterschied beider klar machen kannst, sagte die mutter.

Auf der ersten stufe des verstehens rechnen wir mit bekannten gröszen. es sind uns bekannt die zeichen, in denen die gedanken der schreibenden mitgeteilt werden: die sprachlichen elemente in ihren formen und in ihrer syntaktischen verbindung; ebenso die elementaren vorstellungen, anschauungen und begriffe usw., mit denen der redende oder schreibende operiert; auch eine grosze masse von realien, die in den worten sich vorfinden, historische, antiquarische, kunstgeschichtliche, litterarische, und die als dem hörenden bereits bekannt vorausgesetzt werden, rechne ich hierher; sind sie dem lesenden nicht bekannt, so fehlt es nicht an hülfsmitteln, um sich, so weit dies nötig und möglich ist, mit ihnen bekannt zu machen. aus diesen bausteinen construiert sich der lesende den gedanken, den er gewinnen will. es ist ein einfaches rechenexempel, das unter gehöriger anleitung und bei erworbener übung ohne grosze mühe gelöst werden kann.

Ich will euch nicht aufhalten mit den vielerlei modificationen, die die operation auf dieser ersten stufe erleiden kann, z. b. dasz die sprachlichen elemente variieren, je nach dem wir einen prosaiker oder dichter, ferner einen epischen dichter oder einen lyriker oder einen dramatiker, und unter den dramatikern einen tragiker oder einen komiker usw. bis zu den einzelnen schriftstellerindividualitäten, vor uns haben. ebenso ist es bei den gedankenelementen, die unendlich variieren können. aller dieser modificationen ungeachtet bleibt doch dies eine gemeinsame, dasz alle diese gröszen festgestellt werden und mit ihnen sichere rechnungen vorgenommen werden können, die sich nach gewissen regeln und nach einem methodischen verfahren vollziehen lassen. damit will ich nicht aufhalten.

Es gibt aber auch aufgaben zu lösen, bei denen wir alle operationen der ersten stufe durchgemacht haben können, ohne dem verstehen näher gekommen zu sein, bei denen eben das unbefriedigende des durch jene operationen gewonnenen resultates uns veranlaszt, andere wege einzuschlagen, um dem ziele, dem wirklichen verstehen, uns, so weit dies möglich ist, zu nähern. diese wege laufen darauf hinaus, dasz wir zu den bekannten gröszen, nach denen wir rechnen, eine unbekannte hinzufügen, durch deren hülfe uns das verständnis möglich wird. es ist das verfahren der hypothese, das wir einschlagen; es ist ein hypothetisches x, das wir einsetzen. dies x hat keinen höheren werth, als die hypothese in allen exacten und auf induction beruhenden wissenschaften hat. es gilt so lange, als es ausreicht, harmonie und vollständigkeit in unser vorstellen und denken zu bringen; sollten neue erscheinungen, beobachtungen und

erfahrungen hervortreten, für welche die betreffende hypothese nicht mehr ausreicht, so wird sie derjenigen hypothese weichen, welche dem nunmehrigen wissenschaftlichen bedürfnis genüge leistet. ich denke, dasz in dieser art von verstehen eine art von divination liege, und der von mir gewählte name treffend sei.

Es sind nun die aufforderungen zu dieser divinatorischen art des verstehens bei den verschiedenen schriftwerken der alten autoren mehr oder weniger dringend. bei den reden sind, da sie weniger an ein tiefes und speculatives, als ein auf der oberfläche sich bewegendes verständiges denken sich wenden, an zuhörer, die nicht gewohnt sind, einen complex von vielen und langgedehnten gedankenentwickelungen zu verfolgen und festzuhalten, weniger motive zu solcher divination vorhanden. die historiker dagegen nötigen uns vielfach, um zu einem befriedigenden verständnis zu gelangen, zu jenem x zu greifen. Pindar bleibt ganz unverständlich, ohne diese divination. die Platonischen dialoge bieten für diese eine immer sich erneuernde aufgabe.

Diese durch hypothese zu supponierenden gröszen sind verschiedener art; im allgemeinen aber lassen sich alle zurückführen auf die genesis dieses bestimmten schriftwerkes und die herleitung desselben aus der seele des schreibenden. daraus erhellt, dasz, wenn z. b. Schleiermacher zwei arten des verstehens und erklärens annimmt, die grammatische und die psychologische, die divinierende art, wie ich sie nenne, mit der psychologischen wesentlich übereinstimmt. wenn also die construierende methode das betreffende object des verstehens als ein seiendes und fertiges betrachtet, so faszt die divinierende es als ein werdendes und sich bildendes auf.

Bald ist es nun die ganze persönlichkeit des verfassers, die man zu hülfe nehmen musz, bald die besondere auf dieses schriftwerk gerichtete intention desselben, und die absicht, die er bei und mit demselben gehabt hat. Herodot und Thucydides sagen, weshalb sie ihre geschichtswerke geschrieben haben; Thucydides sagt seine absicht auch bei einzelnen teilen seiner geschichte, z. b. bei der pest; bei Sallust, bei Caesar, bei Tacitus ist ein richtiges verstehen aus den bloszen vorliegenden worten heraus nicht ausreichend. wir wissen ganz bestimmt, dasz es in den kriegen Caesars ganz anders zugegangen ist, als Caesar selbst es darstellt, und dasz er selbst ein ganz anderer gewesen ist, als wie er sich gibt. auch die art und weise, wie ein werk geschrieben ist, dient zum rechten verständnis. Herodot hat abschnittsweise gesammelt und nach geschehener sammlung den betreffenden abschnitt verfaszt; Thucydides hat an seinem material die langen jahre seiner unfreiwilligen musze gesammelt, und dann nach seiner rückkehr das lange vorbereitete niedergeschrieben. ebenso sind die historisch gegebenen verhältnisse, welche auf einen autor influiert haben, und die er hat berücksichtigen müssen oder berücksichtigen wollen, divinierend festgestellt

worden, selbst bis in die familienverhältnisse hinein, wenn das verständnis befriedigen soll. Pindar ist eine besonders schwierige aufgabe für den verstehen wollenden; es liegt bei ihm selbst die gefahr nahe, in der divination das masz zu überschreiten, über die linie des notwendigen hinauszugehen. öfter ist es nicht der verfasser, auf den wir zurückgehen, sondern ein späterer, der das ursprüngliche verändert, interpoliert oder verstümmelt hat. so ist es auch bei schriften, die auf einen falschen namen gehen, nur dasz hier das verfahren des erklärers mehr negativ ist. bei den römischen elegikern ist es die poesie der Alexandriner, die man vor augen haben musz, bei Horaz teils eben dieselbe, vorzüglich aber die der älteren griechischen lyriker, die Horaz in echt künstlerischer weise nachgebildet, umgebildet, weitergebildet hat. kaum eine einzige ode ist ohne divination wirklich zu verstehen. diese dinge sind ja zum teil von jeher bekannt gewesen, und es ist thöricht, dasz ich euch, lieben freunde, damit behellige. ich bin hier auch eben nur dem hohen befehl meiner herrin und gebieterin nachgekommen, um ihre huld wiederzugewinnen, wenn dies möglich ist.

Es ist mir allerdings nicht ganz neu, sagte die mutter, was du sagst; aber es ist gut, immer neu auf wichtiges hinzuweisen. du selbst hast mit uns so immer Klopstock und Goethe gelesen, und uns angehalten, dem entstehen ihrer lieder nachzugehen.

Es ist freilich so, erwiderte mein vater; unsere dichter aber sind uns viel leichter verständlich als etwa Pindar oder Horaz. sie selbst bieten uns, wie Klopstock für seine ode auf den Zürichersee, ein völlig ausreichendes material zum verstehen; überdies ist in den briefen von mitlebenden und sonst der reichste stoff für die subjectiven verhältnisse litterarisch bedeutender personen und für ihr innerstes leben vorhanden; bei den alten sind wir dagegen in den meisten fällen auf divination und hypothese angewiesen. doch vielleicht ist noch zeit dazu vorhanden, mit ein paar beispielen klar zu machen, was ich meine. willst du, Karl, mir meinen Horaz herunterlangen, wandte sich der vater an mich.

Ich nehme eine der kleinsten und anscheinend unbedeutendsten aus dem ersten buch der oden.

O Venus, königin von Cnidus und Paphus, verlasz dein geliebtes Cypern und begib dich in das schön geschmückte haus der Glycera, die dich mit vielem weihrauch ruft, und mit dir möge kommen der glühende knabe und die Grazien mit gelöstem gürtel und die nymphen, und die Juventas, die ohne dich wenig reiz hat, und Mercur.

Nymphen und Grazien und Amor im gefolge der Venus sind gewöhnlich, auch früher schon bilden 'iunctae Nymphis gratiae decentes' das gefolge der Cytherea. man könnte fragen, was hier die dort decentes genannten Grazien erscheinen 'solutis zonis' mit gelöstem gürtel. was aber hat Mercur dabei zu thun? was die Juventas, die jugendgöttin, die ohne die Venus nicht recht comis

hold ist? was soll endlich das ganze gedicht? was hat der dichter damit gewollt?

Das haus der Glycera ist geschmückt; es soll darin etwas besonderes vorgehen. die Glycera ruft die Venus mit vielem weihrauch; es geht dem feste ein opfer auf einem altar im freien vorher. sicher erwartet sie eine gesellschaft bei sich von jungen leuten, von jünglingen und mädchen. es ist alles zu einem trink- und liebesgelage vorbereitet. dazu soll Venus mit ihrem gefolge erscheinen, und zwar die Grazien mit gelöstem gürtel, damit die ungezwungeue lust zu bezeichnen. Hebe soll sie begleiten: jugendlust und jugendkraft, die, nicht im gefolge der Venus, wenig liebreiz hat, und der gott der überredung, Mercur. Glycera? wer ist Glycera? eine griechische hetäre, wie denn die häuser solcher hetären zu solchen gelagen benutzt zu werden pflegten. sie waren mit allem, auch dem besten weine, versehen, was zu einem solchen feste erfordert wurde. wir dürften auch hinzusetzen, dasz das gedicht einem griechischen originale nachgebildet sei; denn Hebe und Hermes eignen sich besser als Juventas und Mercur hinein; wenn nicht die Glycera in verbindung mit Tibull erschiene, vielleicht seine Nemesis. doch zum vollen verständnis des liedchens ist die entscheidung hierüber nicht nötig, und es ist bedenklich, die linie des notwendigen zu überschreiten.

Schwieriger ist das verständnis der 18n ode des 3n buches. Faunus wird angerufen, auf seiner wanderung durch feld und flur in der frühlingszeit freundlich die grenzen des dichters zu betreten und zu verlassen; er wird dabei hingewiesen auf das fröhliche fest, das ihn nach ablauf des jahres ('pleno anno') erwartet. es wird ihm ein bock geschlachtet, im mischkrug fehlt nicht der wein, und der alte altar dampft von wohlgerüchen. dies fest fällt auf die nonen des december. nun heiszt es in der letzten strophe: der wolf schweife umher zwischen den kühnen lämmern, d. h. die sich vor dem wolfe nicht fürchten. das kann unmöglich im eigentlichen sinne gesagt sein; anderseits aber an einen symbolischen ausdruck zu denken ist nicht möglich, da der wolf, so zu sagen, mitten unter realitäten erscheint. die sache erklärt sich durch die hypothese, dasz bei diesen ländlichen festen ein mensch als wolf verkleidet auftrat, der dann mit dieser artigen mummerei sich mitten unter den lämmern bewegte, ohne dasz diese sich vor ihm fürchteten. dasz die lust an mummerei bei dem italischen landvolke grosz und althergebracht war, weisz jeder; der alte altar weist auf das seit uralter zeit her überlieferte hin.

Die 32e ode des 1n buches ist, richtig gefaszt, ein sehr schönes gedicht. die harfe wird darin angeredet; die anrede geht durch die 4 strophen der ode hindurch; poscimur wir werden aufgefordert zu singen: da wo man erwartet, dasz das eigentliche lied beginnen soll, bricht es ab. so etwa Lehrs. sobald man aber hypothetisch annimmt, dasz das lied die nachahmung eines griechischen skolien

sei, sind alle bedenken beseitigt. die lyra geht herum; poscimur sagt der dichter, wie die lyra an ihn kommt. es ist keine bestimmte person hinzuzudenken, von der er aufgefordert werde zu singen. dann folgt der preis der lyra selbst als der inhalt des skolion: ihr preis aber ist, dasz sie einst in den händen des Alcaeus erklungen ist, oder vielmehr, wenn auch indirect, Alcaeus selbst, der als leuchtendes vorbild vor Horaz augen stand, Alcaeus, der vermutlich ebenso oft in den skolien erklang, wie Harmodius und Aristogiton in allen möglichen variationen als befreier Athens gesungen wurden.

Ueberblicken Sie nun, verehrteste, was ich über die arten des verstehens kurz angedeutet habe, so ergibt sich uns, denke ich, die notwendigkeit, den jungen leuten, deren bildung uns obliegt, eine vorstellung von dem, was verstehen heiszt, beizubringen, und ihnen vor allen dingen zu zeigen, dasz da, wo man der sache mächtig zu sein glaubt, die eigentliche schwierigkeit erst anhebt. wenn nun die schüler können angeleitet werden, auf der stufe der construction streng methodisch zu operieren, so werden sie demnächst erkennen müssen, dasz die divination nicht methodisch gelehrt oder gelernt werden kann. sie werden vielleicht dahin gebracht werden können, dasz sie das fehlende x erkennen und sich danach umsehen, was jedoch dies x sei, müssen sie selbst zu entdecken suchen. die hypothese ist immer ein wurf nach dem guten glücke, ein sprung von dem festen boden ins ungewisse, aber ein sprung, der nicht blosz hier, bei der interpretation, sondern überall in der wissenschaft und im leben gethan werden musz. auf divination hin verkehren wir unter einander, auf divination hin verkehren wir mit gott: aller glaube ist divination.

In diesem momente erschien Helene in der thür, und winkte der mutter, dasz alles angerichtet sei.

Wir müssens diesmal unterbrechen, sagte die mutter, und erhob sich mit den frauen.

Wir aber, scherzte der vater, haben heute das ungewöhnliche gethan: erst beschlossen und nun berathen, darin aber doch dem altgermanischen brauche treu, dasz wir nüchtern beschlossen, beim weine aber berathen haben, und nun gar noch zu einem convivium schreiten.

Sorgt nur, dasz nichts davon in die öffentlichkeit oder gar in die neuen jahrbücher kommt. man spürt uns ohnehin schon mehr nach, als wir es verdient oder verschuldet haben.

* * *

10.

ANULUS POLYCRATIS.

Laetus et exsultans in tecti culmine stabat,
atque est ante pedes, quam regit ipse, Samos.
alloquitur regem Aegypti: 'tota haec mihi parent,
omnia prospera sunt, ipse fatere mihi.'
'in regno sane es divino numine iutus,
ante pares comites sunt tibi suppositi.
ultor atrox vivit! nunquam te dicere possum
felicem, donec mens tua mota metu est.'
vix bene desierat sermonem fidus amicus,
Mileto missus nuntius acta refert:
'salve, rex, sacra dis facias fumantibus aris,
exornentque tuas laurea serta comas!
est iaculo exstinctus ferus hostis, quem metuebas;
mittit, ut haec narrem, me Polydorus ovans.'
et nigro ex pelvi maculatum — hos occupat horror —
quod bene noverunt, protrahit ille caput.
regreditur rex et stupidus respondet amico:
'fato ne fidas, est dubium atque fugax.
infidas classem per aquas tu nare memento,
fluctibus in mediis magna pericla manent.'
vix ea fatus erat, vocique intervenit omni
clamor ab emporio, verbaque laeta sonant.
victrices opibus peregrinis prorsus onustae
ad patriae redeunt litora tuta rates.
hospes miratur; 'ridet fortuna benigna',
inquit, 'sed metuas; esse caduca solet;
bellica turba tibi Cretum pugnam minitatur,
armorum strepita litora moxque sonant'.
non sermo exierat, naves cum navita laetus
liquit, et innumeri 'vicimus' ore vocant.
'dispersit Cretum classem violenta procella
angores belli finieratque cito!'
audierat terrore senex: 'felixque putandus
tu sane es, sed non est quoque tuta salus.
invidiam timeo divum, nam nulla voluptas
mortali non est mixta dolore gravi.
omnibus in rebus gestis mihi prospera semper
omnia fiebant, numen eratque favens.
sed vidi dura filium mihi morte peremptum;
hoc solvi, quod opus reddere rursus erat.
damna igitur tibi si defendere vis, pete supplex
a dis, ut tribuant praeter amoena malum;

namque bonum finem iam nullius esse videbam,
numina quem cumulant undique muneribus.
et si vota negant tibi di, parere memento
sinceris monitis et mala sponte voces!
omnium opum qua non tibi res iucundior ulla,
hanc sume ipse manu proiiciasque mari!'
ille metu motus: 'nil sic habet insula carum,
omnes vincit opes anulus hicce meus.
hunc ego nunc tradam Furiis, fortasse remittent
iras tum mihi', sic in mare gemma volat.
postera cum lucet Tithonia, fronte serena
regi piscator talia verba dedit:
'hunc cepi piscem, neque maior retibus unquam
captus erat, domino munera digna fero.'
ac postquam secuit piscem coquus, advenit ipse
ad regem mirans et stupefactus ait:
'anulus ecce tuus! — condebant viscera piscis,
o! fortuna ingens est sine fine tibi!'
hospes nunc abiens: 'vitam non degere possum
amplius hoc tecto, noster amorque fuit.
perdere te cupiunt di, tecum occumbere nolo';
conscendit navem provehiturque Samo.

I. S.

11.

Mit welcher sprache beginnt zweckmäsziger weise der fremdsprachliche unterricht? aus dem Michaelisprogramm 1873 der realschule erster ordnung zu Düsseldorf vom realschuldirector J. Ostendorf.

Wenn der titel dieser abhandlung ausführlicher etwa lautete: 'das trifurcationssystem oder mit welcher sprache beginnt zweckmäsziger weise der fremdsprachliche unterricht, frei nach Bratuscheck' von J. Ostendorf, so könnte man sich die lectüre derselben füglich ersparen. denn die eigenen expectorationen des verf. sind der art, dasz man zweifeln kann, ob man sie für ebenso schwach oder für noch schwächer halten soll, als die pädagogischen speculationen seines gewährsmannes. über Bratuschecks programm mit seiner famosen analyse des französischen verbums wollen wir hier nicht reden, aber ein mann, der es für 'geistvoll' erklären kann, steht für uns eigentlich schon auszerhalb aller discussionen. trotzdem halten wir es für pflicht, auf vorliegende schrift aufmerksam zu machen, damit man sieht, wohin die realschulagitation in der zweiten hälfte des neunzehnten jahrhunderts thatsächlich führt und welche gefahren sie dem wissenschaftlichen leben unserer universitäten bereiten kann. der verf. sucht von neuem klar zu machen (wem wol?), dasz man

sich seither auf ganz falscher fährte befunden, wenn man, wie es der historische entwickelungsgang ist, das latein dem französischen vorausschickt. er begeht die 'ketzerei' (wie sich ein bischen martyrium so schönt ausnimmt!) den umgekehrten weg zu postulieren. dabei gelangt er zu erkenntnissen wie die, das lateinische zeitwort stehe an bildender kraft dem der romanischen sprachen weit zurück; die neueren sprachen lieszen die gedanken unverhüllter hervortreten; der formenreichtum der alten sei verwirrend usw. er spricht es seinem gewährsmanne nach, die neueren sprachen besäszen gröszere durchsichtigkeit als die alten, während man seither umgekehrter ansicht sein zu dürfen glaubte usw. was ihm von entgegenstehenden behauptungen unbequem ist, fertigt er als schlagwörter und redensarten ab. so will er z. b. auf die störende thatsache, dasz sich die romanischen sprachen aus dem latein erst entwickelten und aus ihm nur erklärlich sind, 'nicht weiter eingehen' und klammert sich daher lieber an die von Bratuscheck erfundene auskunft, dasz man auf grund des latein im französischen zuweilen falsche bedeutungen errathen könne. wir dächten, wenn der deutsche satzbau dem französischen viel näher steht als der lateinische, so könnten hier die schüler viel leichter auf die schlüpfrige bahn des errathens verfallen; während man seither vermutete, der lateinische satzbau nötige ihn mehr, sich des zusammenhanges des ganzen und des werthes und seiner glieder klar bewust zu werden. und wenn man wirklich auf grund lateinischer studien auch bei der nachlässigsten betreibung des französischen, wie Bratuscheck rügt, darin doch so viel lernt, um ein buch lesen zu können, so wäre wol der schaden nicht so grosz, nach neunundneunzig richtig gerathenen wörtern das hundertste falsch zu rathen. in bester laune groszer siegesgewisheit wendet sich unser verf. auch gegen die bestehenden lateinischen lehrbücher, sucht einzelne sätzchen heraus und — man glaubt es kaum — wendet dann das ganze so, als ob diese sätze mehr des inhalts als der form wegen zusammengestellt würden; als ob ein satz wie: 'istae tuae oves lanigerae sunt' in der naturgeschichte und nicht in der lateinischen grammatik vorkäme; als ob in 'cave ne in periculum ruas' der fortschritt ethischer erkenntnis gipfele und nicht vielmehr der fortschritt grammatischer kenntnis im abhängigen satz bezeichnet werde usw. usw. solche künste sind doch wol zu plump, als dasz wir selbst dem verf. dieser schrift zutrauen dürften, er hoffe mit ihnen etwas auszurichten. auch unsere intelligenten kaufleute werden, wenn sie auch ihr beruf nicht mehr den classischen studien nahe führt, solche behauptungen doch gebührend zurückzuweisen wissen. am ende hat sich der verf. damit nur für den feinen scherz Jägers rächen wollen, der in anderem zusammenbang den inhalt französischer lehrbücher den begeisterten verfechtern der realschule vorhielt. dasz bei dem spät begonnenen lateinischen und griechischen auf grund des französischen noch genug erreicht werde, versichert der verf. zwar ausdrücklich, in-

dessen scheint es uns manchmal, als ob er selbst nicht daran glaube. denn wenn man zwischen allen den tiraden wieder die lobeserhebungen des lateinischen (nebst einigen complimenten für das griechische) eingestreut findet, so sieht man, dasz eben der verf. so schreiben musz, weil auf anderem wege das gymnasium nicht ruiniert werden und die realschule an seine stelle treten kann. das trifurcationssystem (natürlich eine noch viel unglücklichere erfindung als das bifurcationssystem) ist ja nur möglich, wenn das französische als die grundlage des latein nachgewiesen wird, um jeden preis auch mit den nichtigsten gründen. und wie leicht läszt sich dies alles jetzt machen, wenn man, wie alle diese herren es thun, hocherhaben auf den standpunct der 'pädagogik' (?) sich stellt und nur von den fortschritten der heutigen 'psychologie' zu reden braucht, um die ergebnisse der wissenschaft mit füszen zu treten. wahrhaft erheiternd ist noch der schlusz dieser musterhaften 'untersuchung'. hier rafft der verf. noch einmal alle kräfte zusammen. selbst das verbrauchteste argument, dasz viele die classischen studien nach absolvierung des gymnasiums nicht mehr fortsetzen, wird nochmals aufgewärmt, und der verf. unterläszt natürlich, dabei zu fragen, ob man nicht auch die mathematik aufgeben sollte, weil algebraische studien z. b. für den juristen und philologen nicht mehr die würze des späteren lebens bilden. er schildert vielmehr noch einmal die schrecknisse des gegenwärtigen gymnasiums, droht selbst versteckt mit socialismus und malt mit verlockenden zügen die vorteile der trifurcation, ohne jedoch diesen namen irgend wo zu nennen; alles aber löst sich in wonne auf, wenn wir schlieszlich hören, dasz selbst das eheliche glück mit seinen vorschlägen im zusammenhang steht, und bei annahme seines verheiszungsvollen systems die gleichgebildeten gatten in süszer harmonie ihre tage verbringen werden. fort, fort mit der lateinischen grammatik, gebt uns rasch die französische!

Gieszen. W. Clemm.

12.

PERSONALNOTIZEN.

(Unter mitbenutzung des 'centralblattes' von Stiehl und der 'zeitschrift für die österr. gymnasien'.)

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Adam, oberlehrer an der realschule zu Neisze, an das gymnasium zu Wongrowitz berufen.

Babucke, dr., oberl. am gymn. zu Aurich, als rector an das progymn. zu Norden berufen.

Bail, dr., oberl. an der St. Johannesrealschule in Danzig, als 'professor' prädiciert.

Beckhaus, dr., oberl. am gymn. zu Rogasen, als director an das gymn. zu Ostrowo berufen.

Bendemann, prof., historienmaler zu Düsseldorf, erhielt den preusz. kronenorden II cl.

Bertram, ord. lehrer an der realsch. zum heil. geist in Breslau
Blasendorff, dr., gymnasiallehrer zu Stargard, an das gymn. zu Pyritz berufen und
Bobertag, dr., ord. lehrer an der realsch. zum heil. geist in Breslau
Born, dr., ord. lehrer am domgymn. in Magdeburg
} zum oberl. befördert.

Bornemann, dr., ministerialrath in Dresden, erhielt den österr. orden der eisernen krone III cl.

Boergen, dr., assistent an der sternwarte in Leipzig, zum vorsteher des observatoriums in Wilhelmshaven berufen.

Braun, dr., ord. prof. der univ. Berlin, director des botanischen gartens daselbst, erhielt das ritterkreuz des schwed. nordsternordens.

Brutkowski, dr., ord. lehrer am Mariengymn. in Posen, an das gymn. zu Hadamar
Buschmann, ord. lehrer am gymn. in Münster, an das gymn. zu Warendorf
} als oberl. berufen.

Corssen, dr., professor in Lichterfelde bei Berlin, in anerkennung seiner verdienste um etrusk. sprachforschung von der stadt Chiosi zum ehrenmitglied der archäol. commission daselbst ernannt.

Deiters, dr., gymnasialoberlehrer in Düren, zum director des gymn. in Conitz berufen.

Deussen, dr., ord. lehrer an der realschule in Essen, zum oberlehrer befördert.

Dieck, ord. lehrer am gymn. zu Schleusingen, als adjunct an der landesschule Pforta angestellt.

Dittenberger, dr., professor am gymn. zu Rudolstadt, als oberl. an das gymn. zu Quedlinburg berufen.

Dove, dr., ord. prof. der univ. Berlin, geh. regierungsrath, erhielt das ritterkreuz des schwed. nordsternordens.

v. Döllinger, dr., ord. prof. der univ. München, stiftspropst, erhielt den pr. rothen adlerorden II cl. mit dem stern.

Dumas, dr., ord. lehrer am gymn. zum grauen kloster in Berlin, zum oberlehrer befördert.

Ehlers, dr., ord. lehrer an der höheren bürgerschule in Löwenberg, als oberl. an das gymn. in Prenzlau berufen.

Eichner, oberlehrer am kathol. gymn. zu Glogau, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Gleiwitz berufen.

Ficker, dr., ministerialrath in Wien, zum präsidenten der statistischen centralcommission daselbst ernannt.

Fortlage, dr., honorarprofessor der univ. Jena, zum ord. professor daselbst ernannt.

Friederici, dr., director der realschule zu Wehlen, erhielt den pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.

Friedländer, dr., ord. professor der univ. Königsberg
Gandtner, dr., regierungs- und provinzialschulrath in Berlin
} erhielten den pr. rothen adlerorden IV cl.

v. Golenski, dr., ord. lehrer am gymn. zu Inowrazlaw, als oberl. an das gymn. zu Rogasen berufen.

Grein, dr., ao. professor und archivar der univ. Marburg, erhielt das ritterkreuz I cl. Philipps des groszmütigen.

Grosse, dr., oberlehrer am Friedrichscolleg zu Königsberg i. Pr.
Haagen, oberlehrer an der realschule zu Aachen
} als 'professor' prädiciert.

Häckerman, dr., director des gymn. in Anclam, zum provinzialschulrath in Hannover ernannt.

Hedicke, dr., gymnasialoberlehrer in Bernburg, in gleicher eigenschaft nach Bielefeld berufen.

Helbig, dr., secretär des archäol. instituts in Rom, erhielt den russ. Stanislausorden II cl.

Herzog, dr., ao. professor in der phil. facultät der univ. Tübingen, zum ord. professor ernannt.

Hollander, dr., ord. lehrer am rathsgymnasium in Osnabrück

Hüber, dr., ord. lehrer am gymn. in Rastenburg

zu oberlehrern befördert.

v. Jakowicki, lehrer am Mariengymn. in Posen, an das gymn. zu Neustadt (Westpr.)

Jentzsch, dr., rector der höheren bürgerschule in Fürstenwalde, an das gymn. zu Freienwalde

als oberlehrer berufen.

Kammer, dr., oberlehrer am Friedrichscolleg zu Königsberg in Pr., als 'professor' prädiciert.

Kekulé, dr., ord. professor in der phil. fac. der univ. Bonn, zum geh. regierungsrath ernannt.

v. Klossowski, oberl. am gymn. zu Trzemeszno, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Glogau berufen.

Korn, dr., proreetor des gymn. zu Pyritz, zum director des neuerrichteten gymn. in Strehlen ernannt.

Kretschmann, dr., ord. lehrer am gymn. in Memel, zum oberlehrer befördert.

Kugler, dr., ao. professor in der phil. facultät der univ. Tübingen, zum ord. professor ernannt.

Lahmeyer, dr., director des gymn. in Hildesheim, zum provinzialschulrath in Kiel ernannt.

Liebald, dr., director des gymn. in Sorau, erhielt den preusz. rothen adlerorden IV cl.

Lotze, dr., ord. professor der univ. Göttingen, hofrath, erhielt den pr. kronenorden III cl.

Löbe, dr., ord. lehrer am pädagogium in Putbus, zum oberlehrer befördert.

Martus, oberlehrer an der königl. realschule in Berlin, als 'professor' prädiciert.

Metger, lehrer am gymn. zu Flensburg, als 'oberlehrer' prädiciert.

Nöggerath, dr., ord. professor der univ. Bonn, berghauptmann, erhielt den stern zum pr. kronenorden II cl.

Nötel, director des gymn. in Luckau, zum director des gymn. in Cottbus ernannt.

Paul, dr., ao. professor der univ. Leipzig, erhielt das ritterkreuz des österr. Franz-Josephordens.

Pöhlig, dr., ord. lehrer am gymn. zu Seehausen (Altmark), zum oberlehrer befördert.

Prowe, dr., professor am gymn. zu Thorn, erhielt das officierkreuz des ordens der ital. krone.

Puschl, director des Benedictinergymnasiums in Seitenstetten, in anerkennung vieljähriger ausgezeichneter wirksamkeit als 'schulrath' charakterisiert.

Scheffel, Victor dr., in Karlsruhe, dichter, erhielt das ritterkreuz des bayer. Michaelsordens.

Schneider, dr., schulrath in Schleswig, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.

Schuppe, dr., oberlehrer am gymn. zu Beuthen, zum ord. professor in der phil. facultät der univ. Greifswald ernannt.

Seitz, dr., zum rector der höh. bürgerschule in Marne berufen.

Siefert, dr., director des gymn. in Flensburg, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.

Soldan, dr., ord. lehrer an der realsch. zu Crefeld, zum oberl. befördert.

Sommerbrodt, dr., provinzialschulrath in Kiel, in gleicher eigenschaft nach Breslau versetzt.

Stauder, dr., director des gymn. in Aachen, erhielt das ehrenkreuz des fürstl. hohenzoll. hausordens.

Stenzel, dr., ord. lehrer der realschule am Zwinger in Breslau, als 'oberlehrer' prädiciert.

Thele, ord. lehrer am gymn. zu Neustadt (Schlesien), als rector an die höh. bürgerschule zu Fulda berufen.

Tyrol, dr., schulrath in Gumbinnen, erhielt den preusz. rothen adlerorden IV cl.

Twesten, dr., ord. professor der univ. Berlin, erhielt den pr. kronenorden II cl. mit dem stern.

Vorländer, dr., ord. lehrer am gymn. in Minden
Weicker, dr., ord. lehrer an der höh. bürgerschule in Weiszenfels
} zu oberlehrern befördert.

Wichert, dr., director des domgymn. in Magdeburg, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.

Winkler, dr., oberlehrer am gymn. in Leobschütz, als 'professor' prädiciert.

Zacher, dr., ord. professor der univ. Halle, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.

Zerlag, dr., director der höh. bürgerschule in Witten, zum stadtschulrath in Berlin ernannt.

Zernial, dr., ord. lehrer an der Victoriaschule in Berlin, zum oberlehrer befördert.

In ruhestand getreten:

Blum, prof., oberlehrer am gymn. zu Trier, und erhielt derselbe den pr. rothen adlerorden IV cl.

Grohnert, director der Luisenstädtischen realschule zu Berlin, und erhielt derselbe den pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.

Müller, Dietr., oberlehrer am gymn. zu Potsdam
Schmidt, dr., professor ebendaselbst
Schrader, dr., professor und oberlehrer am gymn. zu Stendal
} und erhielten dieselben den pr. rothen adlerorden IV cl.

Thilenius, lehrer am gymn. zu Charlottenburg.

Jubiläen.

Am 13 nov. 1873 feierte dr. Ignaz von Döllinger, stiftspropst und ord. professor der theologie an der univ. München, sein 50jähriges professorenjubiläum, und

am 4 märz 1874 dr. th. und ph. Leberecht Fleischer, geh. hofrath, ord. professor der oriental. sprachen der univ. Leipzig, sein 50jähriges doctorjubiläum.

Am 30 juni 1873 begieng das gymnasium zu Graz, und

am 22 oct. 1873 das gymnasium zu Hall in Tyrol sein 300jähriges bestehen.

Gestorben:

Agassiz, dr. Ludwig Johann Rud., geb. 28 mai 1807 zu Motiers im Waadtland, starb 13 dec. 1873 zu Neuyork. ausgezeichneter naturforscher, besonders verdient um die erforschung der gletscher und des organischen lebens in den meerestiefen. (sein erstes werk: récherches sur les poissons fossiles.)

Bellermann, Friedr., dr. th. und ph., director des gymn. zum grauen kloster in Berlin, am 6 februar, im alter von 79 jahren.

Bill, professor am progymnasium zu Dillenburg, im oct. 1873.

Bock, dr. Karl Ernst, ao. professor der pathologischen anatomie an der univ. Leipzig, starb am 19 febr. in Wiesbaden, 65 jahre alt.

Gersdorf, Ernst Gotthelf, dr. ph., geh. hofrath, seit 1833 oberbibliothekar der univ. Leipzig, am 5 januar, 70 jahre alt.

Glass, Sir Richard, vorsitzender der angloamerikan. telegraphengesellschaft, starb am 22 dec. 1873 zu Moorlands in England, 53jährig.

Görke, dr., lehrer am gymnasium in Gnesen, im october 1873.

Guthe, dr. Hermann, professor der geographie am polytechnicum in München, am 30 januar. (ausgezeichneter geograph, glänzendes lehrtalent.)

Haupt, dr. Moritz, ord. professor class. philologie an der univ. Berlin, starb 66jährig, 5 februar.

Hoffmann, dr. Heinrich von Fallersleben, 1830 professor der deutschen litteratur an der univ. Breslau, 1842 entsetzt; seit 1860 bibliothekar des herzogs von Ratibor in Corvey, starb am 19 jan. daselbst. (geb. 2 april 1798.)

Hotho, dr. Heinrich, ord. professor der philosophie an der univ. Berlin, starb am 24 dec. 1873 daselbst, im alter von 71 jahren.

Kysaeus, Rudolf, oberlehrer am gymn. zu Burgsteinfurt, am 8 novbr. 1873, 56 jahre alt.

Livingstone, dr. David, starb im august 1873 zu Unyanembe in Innerafrika. (geb. 1817 zu Blantyre bei Glasgow in Schottland.)

v. Maltzan, freiherr Heinrich, bekannter reiseforscher, starb am 22 febr. zu Pisa, 48 jahre alt.

Michelet, Jules, berühmter historiker, geistvoller naturdarsteller, starb 13 februar auf einer der hyerischen inseln, im alter von 76 jahren.

Naumann, dr. Karl Friedr., geh. bergrath, emer. ord. professor der univ. Leipzig (mineralog von epochemachender bedeutung), starb 26 nov. 1873 in Dresden, 76 jahre alt.

Paldamus, dr. Friedr., director der höheren bürgerschule zu Frankfurt a. M., starb 5 dec. 1873.

Quetelet, Adolphe Jacques, berühmter astronom und statistiker, director der sternwarte zu Brüssel, starb 16 febr. (geb. 1796 zu Gent.)

Reidt, dr., lehrer an der höh. bürgerschule zu Frankfurt a. M., starb im oct. 1873.

Reis, Philipp, lehrer an der Garnierschen erziehungsanstalt zu Friedrichsdorf bei Homburg, am 14 januar.

Ruland, dr. Anton, oberbibliothekar der univ. Würzburg, starb am 8 januar in München.

Schmidt, dr., ord. lehrer der realschule in Rawitsch, starb im nov. 1873.

Strausz, dr. David, geb. 27 jan. 1808 zu Ludwigsburg, starb daselbst am 8 februar.

Theobald, dr. Julius, rector der höh. bürgerschule zu Lennep, am 1 oct. 1873, 45 jahre alt.

Thudichum, dr., groszh. hess. oberstudienrath, früher director des gymn. zu Büdingen, starb in Darmstadt den 27 dec. 1873, 79jährig. (übersetzer des Sophokles.)

Wagner, dr. prof. emer., conrector der kreuzschule in Dresden, starb am 18 dec. 1873 daselbst, 79 jahre alt.

Wesener, dr. Eduard, oberschulrath, director des gymn. zu Hadamar, starb am 9 nov. 1873, 66 jahre alt.



ZWEITE ABTEILUNG

FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

13.

DIALEKTIK, LOGIK UND PHILOLOGIE.

Es gibt eine doppelte ausgezeichnete schule der sogenannten reinen oder formalen bildung des menschlichen denkens. die eine ist die philologie, die andere ist die mathematik. die natur oder der erziehende einflusz von beiden aber ist zugleich ein in wesentlicher weise verschiedener. das denken der mathematik aber entspricht im strengsten sinne dem gesetz und den anforderungen des allgemeinen wissenschaftlich formalen denkprincipes der logik. keine wissenschaft ist insofern in rücksicht ihrer form so vollkommen als diese. das reine oder ideale denken des menschlichen geistes erscheint uns in seiner vollendeten gestalt nirgends so deutlich als in der mathematik. nichtsdestoweniger ist es nur eine seite oder richtung dieses erkennenden oder wissenschaftlichen denkens, welche die mathematik in sich vertritt. die mathematik ist keineswegs der absolute und einzige prototyp alles wahren und geordneten denkens. es kann nicht auf allen gebieten des wissens in einer so reinen, stringenten und jeden irrtum ausschlieszenden weise zugehen als hier. es ist falsch, das formgesetz der mathematik etwa auch für andere wissenschaften copieren oder auf diese in anwendung bringen zu wollen. es war dieses z. b. ein verhängnisvoller irrtum Spinozas und mancher anderer philosophischen denker. namentlich aber repräsentiert die philologie noch eine andere gleich wichtige und berechtigte art oder richtung des wissenschaftlichen denkens in sich als die mathematik. die philologische schule und bildung des denkens ist sogar für die ganze neuere zeit im allgemeinen eine noch ungleich wichtigere und bedeutungsvollere als diejenige der mathematik. dem altertum war die wissenschaft der philologie in unserm

sinne und namentlich in der eigenschaft eines allgemeinen formalen bildungsmittels des menschlichen geistes fremd; hier galt namentlich die mathematik allein als die einleitende vorschule für das höhere wissenschaftliche denken der philosophie. für unsere zeit aber ist es wesentlich und in erster linie die schule der philologie, welche die einleitung und den übergang zu der höheren stufe des wissenschaftlichen oder universitätsstudiums bildet.

Für die lehre vom denken bediente man sich früher des ausdruckes der dialektik, während jetzt im allgemeinen der name der logik an dessen stelle getreten ist. es sind dieses aber nicht zwei vollkommen gleichgültige oder indifferente namen, sondern es hat an sich in der that ein jeder von ihnen einen etwas verschiedenen sinn. unsere logik ist im allgemeinen die wissenschaft von den kennzeichen des im strengen sinne richtigen oder syllogistischen denkens. der syllogismus oder die schluszfolgerung gilt im allgemeinen als die höchste und vollkommenste form alles wissenschaftlichen denkens. insbesondere ist es das denken der mathematik und der ganzen sogenannten exacten wissenschaften, welches sich regelmäszig und fast ausschlieszend in dieser form bewegt. allerdings ist hier die ganze wissenschaftliche wahrheit wesentlich an dieses princip oder gesetz der syllogistik gebunden. hieraus folgt jedoch noch nicht die gleiche bedeutung desselben für alle sonstigen gebiete und sphären des wissens. unsere gemeine logik ist überhaupt ein höchst unbrauchbares ding für die wahren bedürfnisse und zwecke des wissenschaftlichen denkens. sie ist überflüssig auf der universität und noch weit überflüssiger auf dem gymnasium oder der schule. ich spreche dieses wort gelassen aus, obgleich ich selbst regelmäszig vorlesungen über logik zu halten pflege, allerdings nicht genau über die logik, wie sie sich in einer unzahl von lehrbüchern von dem mittelalter bis auf uns fortgepflanzt hat. man lasse sich nicht imponieren durch den namen des Aristoteles, der ja überhaupt für mancherlei wissenschaftliche verkehrtheiten den deckmantel hat abgeben müssen. als eine bildungsschule des denkens kann die gemeine logik in unserer zeit in keiner weise mehr angesehen werden. es hat niemand durch sie denken gelernt und nur aus alter tradition oder aus zwang belegt wol noch der student sein collegium über logik. wenn er es wirklich hört, so ist dieses nicht überall ein zeichen eines intelligenten und regsamen geistes. über die logik auf gymnasien habe ich keine persönliche erfahrung; ich glaube aber nicht, dasz wir, die wir früher ohne logik, philosophische propädeutik usw. auf die universität gekommen sind, darum dümmer gewesen sind als die jetzige mit allen möglichen mitteln der formalen bildung geschulte und herangezogene generation.

Unsere gemeine logik erfreut sich im ganzen einer doppelten widerspruchslos von allen seiten anerkannten eigenschaft. die eine ist die ihrer richtigkeit, die andere die ihrer bodenlosen trockenheit und langweiligkeit. die erste dieser eigenschaften haftet an sich an

dem allgemeinen logischen denkgesetz, welches aber ein so einfaches und selbstverständliches ist, dasz an demselben überhaupt nichts geändert oder verdorben werden kann. für ihre sonstige langweiligkeit und unvollkommenheit aber ist die gemeine logik selbst verantwortlich. langweilig aber ist eine wissenschaft dann, wenn man aus ihr entweder nichts neues erfährt oder wenn dieses neue in leeren und für das wirkliche leben unfruchtbaren bestimmungen besteht. der student fühlt sich mit recht angeekelt und gelangweilt von allen diesen teils selbstverständlichen teils erkünstelten lehren und bestimmungen, welche die gemeine logik in sich enthält. es gibt in unserer zeit wahrhaftig bessere und fruchtbringendere stoffe des wissenschaftlichen studiums als den leeren scholastischen plunder der 64 schluszfiguren u. dgl. für das mittelalter war dieses die laufschule des wissenschaftlichen denkens, welches hier ja fast nur in logik und theologischer metaphysik bestand. die gemeine logik ist in unserer zeit für die wissenschaft etwas ähnliches als der papst für die kirche, der theorie nach die höchste spitze, die aber auszerhalb aller concreten bedingungen und bedürfnisse des wirklichen steht.

In der neuern zeit ist es allein Hegel gewesen, der in seinem system der sogenannten objectiven begriffe der wissenschaft der logik eine vollkommen neue und umfassendere gestalt zu geben versucht hat. man kann zu diesem versuch sagen: macte virtute, ohne sich sonst zu seiner anerkennung oder billigung zu bequemen. die gemeine oder Aristotelische logik und diejenige Hegels sind mindestens bis jetzt die beiden allgemeinen gegebenen arten oder gestaltungsprincipe der wissenschaftlichen lehre vom denken. die logik Hegels aber ist wesentlich dialektik im sinne und nach dem vorgange Platos, für welchen auch zu seiner zeit alle wissenschaft an und für sich nur in reiner begriffsspeculation bestand. von dieser art des denkens aber will die gemeine logik an und für sich überhaupt nichts wissen. das von ihr vertretene denkprincip ist vielmehr das der syllogistik, wie es im altertum zuerst von Aristoteles aufgefunden und festgestellt wurde. dieses princip ist an und für sich dasjenige, auf welchem die ganze gewöhnliche empirische oder positive wissenschaft beruht. als ein wissenschaftlich berechtigter satz oder gedanke wird an und für sich überall derjenige angesehen, welcher nach den regeln der syllogistik in bündiger oder zwingender weise bewiesen worden ist. Aristoteles gilt als der meister aller wissenschaft, weil von ihm die erste feststellung dieses ganzen principes der syllogistik herrührt. seine reinste anwendung oder verwirklichung aber findet dasselbe in der mathematik und den andern exacten wissenschaften, welche wesentlich allein auf diesem ganzen gesetze der folgerichtigen ableitung ihrer wahrheiten aus bestimmten unbestreitbaren vordersätzen beruhen. man glaubt im allgemeinen, in diesem gesetze allein die wahre und ausreichende form oder das absolute kriterium der vollkommenheit des wissenschaftlichen den-

kens zu besitzen und es ist zuletzt hauptsächlich nur dieses, worauf sich der ganze bestimmungsapparat der gemeinen logik bezieht.

Die ausdrücke logik und dialektik haben beide ihre wurzel in den worten λόγος und διαλέγεσθαι, also überhaupt in dem begriffe der unterredung oder des lebendigen gebrauches der sprache. denken ist an sich selbst nichts anderes als sprechen und auch das wort für das denken ist an und für sich nur entlehnt von dem gebrauch und dem lebendigen vorgang der sprache. die unterredung oder das gespräch aber ist an sich überall die ursprünglichste und natürlichste form alles denkens. der natürliche mensch denkt eigentlich immer nur dann und insofern als er sich mit anderen ausspricht und unterhält. die ganze einsame innerlichkeit des reflectierenden denkens ist dem standpuncte des natürlichen menschen fremd. denken heiszt hier an und für sich noch nichts als sich der sprache zum ausdruck seiner vorstellungen bedienen. im ganzen altertum wurde vorzugsweise das lebendige wort oder die kunstvoll gesprochene rede geschätzt. das ganze altertum war wesentlich noch ein redendes zeitalter, während wir vielmehr zu einem schreibenden geworden sind. manche ungesundheit des denkens fällt bei dem lebendigen worte hinweg, die dem gebrauche der schrift ihren ursprung verdankt. Plato adoptierte selbst die form des dialogs als ein correctiv und mittel gegen die einseitigkeit des denkens des einzelnen subjects. seine philosophie war begriffliche dialektik in der form des dramatischen dialoges. auch das wissenschaftliche denken des mittelalters bewegte sich hauptsächlich in der form der strengen und schulmäszigen disputation, welche sich zum teil noch bis in unsere eigene zeit fortgepflanzt hat. auch das wissenschaftliche denken war früher bei weitem mehr rede und lebendiges wort als jetzt. dialektik aber heiszt an sich zunächst nur begriffliche unterredung oder wissenschaftlich-philosophische disputation. λόγος aber ist an sich nichts anderes als die wirkliche gesprochene rede selbst. philologie, logik und dialektik sind an sich begriffe, die in der nämlichen sache ihren ursprung haben und die insofern auch durch ein bestimmtes gemeinsames band des interesses mit einander verbunden sind.

Wir erblicken insbesondere in der philologie die natürliche schule für diejenige art des wissenschaftlichen denkens, welche als die im specifischen sinne dialektische angesehen werden darf. diese philologische schule ist unter allen umständen eine durchaus andere als die mathematische. gemeinsam ist beiden miteinander die anleitung zu einem durchaus reinlichen, klaren und geordneten denken, in welchem kein irgendwie undurchsichtiger und verschwommener rest für unser vorstellen zurückbleibt. in der mathematik musz jeder gedanke seine ganz bestimmte notwendige und unabänderliche form haben. das denken wird hierdurch hingelenkt auf die auffindung der einzig möglichen, absolut sparsamen und schlechthin adäquaten ausdrucksform der wissenschaftlichen wahrheit. die aufgabe der philologie aber ist die des bewusten oder gedankenmäszigen

begreifens der gegebenen wirklichen erscheinungen des denkens der sprache. die philologie ist insofern wesentlich denken des denkens, indem sie an dem actuellen denken der sprache selbst ihren gegenstand hat. es handelt sich hier hauptsächlich um die definition eines jeden wortes in seiner ganz bestimmten und specifischen bedeutung, sodann um die kunst der anwendung der allgemeinen gesetze der sprache auf das individuelle der einzelnen fälle, endlich überhaupt um eine bewuste rechenschaftsablegung über die ganzen innern gründe und bedingungen der erscheinungen der sprache. die anregung des menschlichen geistes durch die schule der philologie ist jedenfalls eine weit reichere, feinere und allseitigere als diejenige durch die der mathematik. namentlich die eigentlich wissenschaftliche oder gelehrte bildung des menschlichen geistes hat überall nur in der philologischen schule ihr hauptsächliches und wichtigstes fundament. die schule der mathematik kann sich nach dieser richtung in keiner weise mit derjenigen der philologie vergleichen. das syllogistische denken, welches die mathematik ausschlieszend in sich vertritt, ist keineswegs allein dasjenige, auf welchem die reine wahrheit und vollkommenheit der wissenschaft in allen ihren einzelnen zweigen beruht. das classische oder philologische bildungsprincip erscheint jetzt vielfach im lichte eines alten und überwundenen, auszerhalb der bedürfnisse der jetzigen zeit und wissenschaft stehenden zopfes; dieses princip selbst ist jetzt bereits in mehrfacher weise reduciert, beschränkt und angekränkelt worden. der ganze geist der zeit in seiner hastigen auf ein bestimmtes praktisches ziel hindrängenden nüchternheit sieht in dem eiligen und streng gemessenen syllogistischen fortschreiten der mathematik den sichersten und vollkommensten weg zu aller wahrheit des menschlichen wissens. es läszt sich nicht verbergen, die mathematik und die naturwissenschaften haben in dem allgemeinen leben der zeit sich einen breitern boden und eine umfassendere anerkennung erstritten als die philologie. der werth und der nutzen von jenen ist ein solcher, dasz er von jedermann zugestanden, anerkannt und begriffen wird. die bedeutung und der adel der philologie dagegen ist von einer mehr innerlich geistigen und weniger in äuszerlich sichtbaren erfolgen hervortretenden art. die philologie ist ihrer ganzen natur nach eine exclusive und aristokratische wissenschaft, weil eben an sie und die von ihr ausgehende schule des denkens sich der specifische unterschied der höhern oder rein wissenschaftlichen bildung des geistes von aller sonstigen niedern und äuszerlich praktischen erudition des lebens anknüpft. nur wer das gymnasium und die von ihm vertretene philologische schule durchlaufen hat, gilt unter uns als zum verständnis und zur betreibung der eigentlichen wissenschaft für geschickt. die moderne zeit aber hat an dieser auffassung bereits in mehrfacher weise zu rütteln versucht. unser ganzes bildungs- und unterrichtswesen ist gegenwärtig in einer krisis begriffen, welche zuletzt und hauptsächlich auf dem kampf oder gegensatz der doppel-

ten allgemeinen durch die philologie und die mathematik vertretenen art oder richtung des denkens beruht.

Wir haben überhaupt nur zu sehr den einheitspunct und die wahrhaften allgemeinen ziele unseres ganzen höhern wissenschaftlichen bildungslebens aus den augen verloren. sowol das gymnasium als auch die universität starrt von einer menge der verschiedenartigsten und heterogensten gebiete und bildungselemente des wissens. wo lebt der menschliche geist, der alles dieses noch zugleich zu bewältigen und in sich aufzunehmen vermag? die kraft des menschlichen geistes als solchen bleibt zu allen zeiten dieselbe, wenn auch der inhalt oder stoff seines lebens ein reicherer wird. ist aber das wissen allein ein ausreichendes mittel und eine garantie für die bildung des menschlichen geistes? wir stellen enorme anforderungen an das blosze wissensvermögen oder an den äuszerlichen mechanischen erlernungstrieb des menschen. diese hast nach reichtum und umfang des wissens ist etwas durchaus ähnliches als die sucht der zeit nach masse des geldes und äuszern besitzes. beides sind krankhafte erscheinungen, die auf einem verkennen der wahren bedeutung dieser dinge für das eigentliche interesse des menschen beruhen. gelehrsamkeit und reichtum sind beides nur mittel, nicht aber eigentliche zwecke und an sich berechtigte zielpuncte des menschlichen strebens. das glück und die wahrheit liegt nicht in der masse des objectiven, sondern nur in dem werth und der anwendung desselben auf das innere subject selbst. jede gelehrsamkeit ist von übel, die keinen nutzen hat für die innere erziehung und ausbildung des menschlichen geistes. wir schrauben durch unsere examina die jugend auf den standpunct einer frühzeitig erworbenen und oberflächlich eingesammelten gelehrsamkeit empor. der staat musz die examina verlangen, aber sie sind in ihrer wirklichen einrichtung oft nichts als eine qual und ein unwürdiger hohn auf die freiheit des menschlichen geistes. nichts ist unwissenschaftlicher als das oberflächliche halbwissen; auch ist nicht gerade das immer die wahre wissenschaft, was der oder jener professor vom katheder herab lehrt und was der student hört, weil er weisz, dasz er dann darüber examiniert wird. es waren schöne zeiten, als auf dem gymnasium noch die philologie und auf der universität die philosophie das ausschlieszend beherschende scepter führten! diese schöne einheit des wissens und der bildung ist uns verloren gegangen. wir wollen nicht zurücklenken in eine vergangenheit, die auch ihre groszen unvollkommenheiten hatte; aber wir selbst haben uns allerdings nach der entgegengesetzten richtung viel zu weit von ihr entfernt. der höhere wissenschaftliche idealismus findet in der that immer in diesen beiden disciplinen der philologie und der philosophie seine vertretung; beide sind innerlich und äuszerlich nicht mehr das, was sie in früherer zeit waren; aber nur in ihnen ist das gegengewicht zu erblicken gegen alles das krankhafte und unwahre,

was in der leeren äuszerlichkeit und gedankenlosigkeit der jetzigen wissenschaft und bildung liegt.

Auch die philosophie ist jetzt noch ähnlich wie die logik auf unseren universitäten zwar eine tradition, aber kein eigentliches und selbständiges leben. die ganzen begriffe über das, was die philosophie ist und was wir von ihr zu erwarten haben, sind von der confusesten, unbestimmtesten und verschwommensten art. weder der student, noch das publicum, noch die regierungen mit ihren examenforderungen und zwangsvorlesungen stehen auf einem festen und bestimmten standpunct dieser frage gegenüber. man hält es zum teil noch für eine sache des wissenschaftlichen anstandes, sich um philosophie zu bekümmern und sich eine sogenannte philosophische bildung zu erwerben. auch macht gelegentlich wol eine philosophische erscheinung, wie Schopenhauer oder Hartmann, ein gewisses aufsehen und es vermag ein blendender vortrag wol hin und wieder noch ein philosophisches collegium zu füllen. aber ihre frühere eigenschaft einer wissenschaftlichen leuchte für das leben hat die philosophie verloren und es liegt dieses nicht blosz an den veränderten verhältnissen und bedürfnissen des lebens sondern auch wesentlich mit an ihr selbst. ein irrwischschein ist keine leuchtende flamme und in der bloszen historisch-gelehrten kritik vergangener systeme ist nichts erwärmendes für uns mehr enthalten. ich schweige hierbei von meiner eigenen wissenschaftlichen stellung zur philosophie, die mich selbst vollkommen befriedigt, für die ich aber zur zeit noch kein weiteres und allgemeines verständnis erwarten zu können glaube. die philosophie aber ist ihrer natur nach dazu berufen, überall auf die reinen ziele des denkenden erkennens hinzuweisen; sie ist an sich nichts als die vollendete form oder methode des wissens überhaupt; man hat unrecht, in irgend einer absurden metaphysischen formel das eigentliche wesen und die aufgabe der philosophie zu erblicken. das interesse und die wissenschaftliche theorie des denkens ist es, die ihrer natur nach überall im vordergrunde der wahrhaften bestrebungen der philosophie steht. nur als schule des wissenschaftlichen denkens hat die philosophie überhaupt ihren wahren und eigentlichen werth. dieses wahrhaft wissenschaftliche denken aber wird gerade am wenigsten gestärkt und vertreten durch die gemeine logik und den in ihr enthaltenen schematismus der logischen formeln. man glaube ja nicht etwa, dasz das wissenschaftliche denken eine kunst sei, die sich so ganz ohne weiteres ausüben und anwenden lasse. unsere zeit leistet unglaubliches in unkritischer rohheit und zuchtloser verwilderung beim gebrauche des wissenschaftlichen denkens, die um so schlimmer ist und um so weniger leicht empfunden zu werden pflegt als sie sich hinter einer blendenden conventionellen phrase verbirgt und sich mit dem erborgten schimmer einer unwahren und wohlfeil erworbenen gelehrsamkeit verbindet. unser ganzes erziehungssystem hat die einseitige ausbildung des wissens auf kosten des denkens gefördert. wir sehen

den menschlichen geist an als ein gefäsz und wir vergessen hierbei, dasz seine eigentliche natur die einer kraft oder lebendigen thätigkeit ist. an einem sparsamen stoff des wissens entfaltet sich diese kraft besser, während durch das übermasz desselben sie niedergedrückt und eingeengt wird. auch der spieltrieb der kindlichen phantasie bedarf nur weniger und dürftiger anregungen und es ist auch hier die überschüttung mit der masse des spielzeuges durchaus von übel. der wahre zweck der erziehung steht nicht überall im verhältnis zu dem aufwand und der masse der mittel. die edelsten kräfte des geistes werden oft unterdrückt durch die menge der gebotenen nahrungsmittel und durch die rohe gewaltsamkeit des hineinstürmens in seine natur. nur was der geist von sich selbst aus mit inniger liebe und hingebung erfaszt und erkennt, hat einen wahrhaften bildenden werth. wir bilden menschliche maschinen für die verschiedenen zwecke des staates und des öffentlichen lebens, aber keine freien und selbständigen individuen oder charaktere. alle charakterbildung aber ist wesentlich auch gebunden an klarheit und festigkeit des eigenen freien denkens der seele. wir sehen die aufgabe und den werth der philologie und der philosophie wesentlich auch darin, dasz sie durch ausbildung des denkens auf kräftigung und veredelung des charakters hinzuwirken berufen sind.

Es gibt eine doppelte allgemeine art des wissenschaftlichen denkens, die syllogistische und die dialektische, von denen jene hauptsächlich in der bildung von schluszfolgerungen, diese in definitionen und begriffserklärungen besteht. alle einzelnen gebiete des wissenschaftlichen erkennens sind vorzugsweise entweder für die eine oder die andere dieser beiden arten des denkens geschickt und derselben innerlich adäquat. es gibt keine form oder methodik des denkens, die ohne weiteres für alle wissenschaftlichen stoffe geeignet wäre. das ganze wissenschaftliche oder philosophische denken des altertums bis auf Aristoteles war wesentlich von dialektischer art, d. h. es bestand dasselbe überall nur in untersuchungen und definitionen der reinen abstracten begriffe. die Eleaten, Sophisten und die ganzen Sokratischen schulen, vor allem aber Plato standen, wenngleich in verschiedenen formen durchaus auf dem boden dieser dialektischen weise des denkens. allerdings hatte diese ganze antike dialektik etwas wissenschaftlich enges oder beschränktes. ihr bestreben war wesentlich immer nur dieses, einen bestimmten begriff rein als dasjenige zu denken, was er an sich ist oder ihn zu isolieren von seiner vermischung mit allen fremden und verschiedenen begriffen. dieses führte leicht zu der meinung oder behauptung, dasz von einem begriff überhaupt gar nichts anderes ausgesagt werden könne als nur er selbst. auch Plato faszte z. b. den begriff des staates so beschränkt und engherzig auf, dasz ihm derselbe jede andere menschliche lebensgemeinschaft, wie die der familie oder gemeinde, von sich auszuschlieszen schien. Aristoteles aber erfand zuerst das princip der syllogistik oder der schlieszenden verknüpfung

der einzelnen begriffe des denkens, oder er stellte doch mindestens dasselbe zuerst als die allgemeine form und das höchste gesetz der wissenschaftlichen wahrheit hin. ein wissenschaftlicher gedanke ist an und für sich immer der, der aus begründeten prämissen durch eine richtige schluszfolgerung abgeleitet oder erwiesen worden ist. dieses ist an sich das allgemeine und eigentliche formgesetz alles wissens und man glaubt gewöhnlich, dasz mit ihm die ganze theorie des wissenschaftlichen denkens überhaupt beendigt und abgethan sei. die ganze philosophie und wissenschaft der neuen zeit folgt im allgemeinen diesem syllogistischen formprincip des Aristoteles. insbesondere das denken des mittelalters hatte hierin zunächst seinen charakteristischen ausdruck oder typus, durch den es sich von dem früheren typus des rein dialektischen denkens des altertums vor Aristoteles unterschied. altertum und mittelalter bilden wie in allen ihren sonstigen lebenseinrichtungen und verhältnissen, so auch in der bloszen art oder form ihres wissenschaftlichen denkens einen ganz bestimmten und specifischen gegensatz zu einander. für jenes ist die dialektische, für dieses die syllogistische art des denkens bezeichnend. dieser unterschied trifft hier vollkommen zusammen mit demjenigen des kunstgeschmacks beider perioden, für dessen bezeichnung man sich auch der beiden begriffe des classischen und des romantischen zu bedienen pflegt. auch der typus der philosophie ist in beiden zeitaltern vollkommen derselbe wie der ihrer ganzen übrigen erscheinungen und producte sonst. die scholastik des mittelalters ist oft verglichen worden mit dem baustil einer gothischen kirche und sie war in wissenschaftlicher beziehung durchaus das analogon und seitenstück dieses charakteristischen gestaltungsprincipes der mittelalterlichen kunst. ein dialog Platos dagegen erinnert ebenso an die offene und heitere schönheit des tempelbaues der alten. es war hier wesentlich überall nur ein einzelner begriff, der in allen seinen seiten betrachtet und dialektisch an das licht zu stellen versucht wurde. das mittelalter dagegen strebte alle damals gegebenen begriffe der christlichen metaphysik zu einem groszen system oder einem gothischen dome zu vereinigen und nach der regel der syllogistik zuletzt aus einer höchsten obersten einheit zu entwickeln. es war dieses das tiefe innerliche oder subjectiv romantische denken, welches den gegensatz bildete zu der plastischen, objectiv klaren oder classischen begriffsdialektik des früheren altertums. das altertum wollte den einzelnen begriff als solchen definieren oder erkennen, das mittelalter wollte ihn einordnen in eine grosze reihe oder in ein umfassendes system und ihn in dieser seiner stellung aus seinen höchsten principien oder voraussetzungen entwickeln. unter den koryphäen der geschichte der philosophie aber ist Plato immer der allgemeine repräsentant der dialektischen, Aristoteles dagegen der der syllogistischen art oder regel des denkens.

Unter allen allgemeinen eigenschaften des denkens ist die erste und wichtigste die der klarheit. gerade diese eigenschaft wird in

unserer zeit nicht selten vermiszt. die beste schule hierfür sind immer die alten und überhaupt alle eigentlich classischen werke der poesie und litteratur. die andere allgemeine eigenschaft des denkens ist die der tiefe oder der eigentümlichen neuen und schöpferischen originalität seines inhaltes. ein gedanke, der nicht etwas wirklich neues in sich enthält, braucht überhaupt eigentlich gar nicht gedacht oder ausgesprochen zu werden. unsere zeit lebt aber überhaupt mehr von reproductionen und wiederholungen, als dasz sie reich wäre an selbständig neuen und schöpferischen gedanken. wir haben mehr glatte worte als selbständige und aus der eigenen tiefe des geistes heraus erstandene gedanken. es sind an und für sich die strengsten anforderungen sowol an die form als an den inhalt des wissenschaftlichen denkens zu stellen. die kürzeste ausdrucksform eines gedankens ist unter allen umständen die beste und es ist wesentlich hieran mit die eigene abrundung und vollendung des inhalts selbst gebunden. es läszt sich diese anforderung auch bezeichnen mit dem ausdrucke der objectivität des denkens, d. h. der strengen bedingtheit desselben durch dasjenige, was eigentlich in ihm ausgedrückt oder gedacht werden soll. das denkende subject als solches hat an und für sich nur den werth eines darstellenden und erkennenden organs für irgend eine allgemeine wahrheit oder ein bestimmtes objectives und anundfürsichseiendes moment des denkens selbst. wir dürfen beanspruchen verschont zu bleiben mit dem ganzen processe des unvollkommenen ringens und gährenden abklärens seiner innern vorstellungen bei sich selbst. nur das reife product des denkens, nicht aber der innere act des denkens selbst hat ein interesse für die übrige welt. auch münze jeder sein inneres gold aus mit dem stempel der allgemeinen verständlichen gebildeten rede und versuche es nicht, das kostbare werkzeug der sprache der rohheit seines eigenen individuellen vorstellens dienstbar zu machen. hierin ist insbesondere von seiten der philosophie viel gesündigt worden. manche philosophische gedanken sind nichts als verrenkungen der sprache und es ist auch hier die wahrheit des denkens untrennbar gebunden an die correctheit des gebrauches und ausdruckes der sprache. für die philosophie oder das philosophische denken insbesondere ist die schule der philologie von einer gröszern bedeutung und wichtigkeit als diejenige der mathematik. man schiele nicht hinüber von der seite der wissenschaften des geistes auf die an sich beneidenswerthe methodische strenge der mathematik und naturwissenschaft. dort ist der syllogismus und der beweis nicht in dem gleichen grade zwingend und allmächtig als hier. das gewöhnliche denkgesetz ist nicht der ausschlieszende richter für alles dasjenige höhere und freiere denken, welches jenseits der grenze der wissenschaften des bloszen einfachen rechnenden verstandes liegt. die gemeine logik in ihrer brutalen beschränktheit ignoriert die ganze existenz von gebieten, die nicht mit dem ordinären mechanischen maszstabe des syllogismus ausgemessen werden können.

wir stehen in der that jetzt erst am anfange einer wahren theorie oder wissenschaftlichen bearbeitung der gesetzlichen ordnungen und verhältnisse des denkens. als dialektische wissenschaften sind alle diejenigen zu betrachten, die in rücksicht ihrer wahrheit und innern vollkommenheit nicht wie die mathematik und die naturwissenschaft an das blosze gewöhnliche denkgesetz der syllogistischen richtigkeit gebunden sind. wir rechnen zu diesen wissenschaften insbesondere die philosophie, die theologie und die jurisprudenz, welche in rücksicht ihrer form oder methodik eine höhere und freiere gruppe bilden als die wissenschaften der syllogistik oder des einfachen und unmittelbaren exacten verstandes. alle jene wissenschaften sind ihrer natur nach erfüllt von widersprüchen und controversen, während bei diesen die strenge des syllogistischen denkgesetzes jeden widerspruch ausschlieszt oder unmöglich macht. der grund hiervon ist der, dasz es dort reine, hier aber empirisch gegebene begriffe sind, in denen der ganze inhalt und die bewegung des denkens besteht. über einen empirisch gegebenen begriff, wie z. b. den eines dreieckes, ist absolut keine irrung oder meinungsverschiedenheit möglich; ein reiner oder subjectiv-formaler begriff dagegen, wie z. b. der des rechtes, ist überall einer verschiedenen deutung oder auslegung fähig. hier also liegt der ganze schwerpunct des denkens auf der rein dialektischen operation der genauen und richtigen definition der begriffe. jede juristische controverse hat ihren ursprung in der frage nach dem inhalt oder dem umfang irgend eines bestimmten begriffes. das gesetz der logischen folgerung selbst ist überall sehr einfach, aber nicht in ihm sondern in der frage nach dem inhalt oder dem was der begriffe haben hier alle irrungen oder zweifel des denkens ihren grund. das dialektische denken besteht in der richtigen definition und geordneten entwickelung des inhaltes der reinen begriffe; es ist dieses die edelste, aber zugleich auch schwierigste operation des menschlichen geistes in der wissenschaft. die dialektik Hegels unterscheidet sich von derjenigen Platos und der antiken philosophie dadurch, dasz sie den einzelnen begriff gewaltsam über sich selbst hinausführt und ihn ohne weiteres überall mit seinem gegenteil identificiert. hier taumeln die begriffe wie in trunkenem tanze gegen einander, während sie dort in spröder selbständigkeit sich gegen einander abschlossen und isolierten. wir sehen aber in der philologie die natürliche vorschule der philosophischen dialektik oder des höhern und freiern idealistisch begrifflichen denkens des menschlichen geistes; denn zunächst ist es immer das wort, welches den begriff in sich vertritt und die wahre vollkommenheit des denkens ist zuletzt eins mit der rechten und gebildeten handhabung des werkzeuges der sprache.

LEIPZIG. CONRAD HERMANN.

(2.)
BLÄTTER AUS DER PRAXIS.

II.

Eine oft gehörte klage ist es, dasz so vieles in der schule gelernte rasch wieder vergessen worden, eine klage, die gelegentlich wol auch als anklage gegen die schule sich erhebt. gewis kann solche klage nun durch bezugnahme auf zahlreiche thatsachen bis zu einem gewissen grade ihre berechtigung erweisen, und die schule selbst sieht sich nicht selten durch schmerzliche erfahrungen gedrängt, in diese klage mit einzustimmen: es ist ja nicht zu leugnen, dasz solche, die durch eine gehobene bürgerschule in deutscher sprache und im rechnen methodisch gebildet worden sind, zuweilen schon nach wenigen jahren keinen richtigen satz mehr schreiben, kein exempel mit brüchen mehr rechnen können. und was sagen uns gediegene juristen und bewährte mediciner von den früchten, die aus dem griechischen und dem mathematischen unterrichte ihnen geblieben sind? sie haben meist sofort beim eintritt in die fachstudien, die mehr als jemals alle kraft und zeit in anspruch nehmen, ihre classiker, lehrbücher und hefte auf die seite legen müssen, wenn sie nicht gar in trauriger schulmüdigkeit von ihnen sich abgewendet haben.

Unter umständen kann eine solche betrachtung etwas recht entmutigendes haben. denn obschon lehrer täglich die erfahrung machen, dasz vieles, was sie als ergebnis sorgfältiger vorbereitung mitgeteilt, was sie in angemessener gliederung und abstufung auch schwächeren verständlich zu machen gesucht, was sie wol auch dem herzen näher gerückt haben, vergessen wird — es ist doch etwas anderes, wenn sie sich gestehen sollen, dasz nach den mühen von monaten, von jahren die wirklich gewonnenen resultate nur von zweifelhaftem werthe sind. sie können sich freilich auch wieder sagen, dasz im ganzen die schüler, denen ihre arbeit sich zugewendet hat, am schlusse eines schuljahres erheblich andere geworden sind, als sie am anfange desselben waren, und schüler, welche mit ehren eine reifeprüfung bestehn, sind doch um vieles über den standpunct derer hinaus, welche in den mittleren oder gar unteren classen uns umgeben; allein im einzelnen ist doch immer den schulmännern am wenigsten verborgen, dasz zuweilen ein recht bedenkliches misverhältnis zwischen der summe des gelehrten und der summe des behaltenen besteht.

Da ist nun die bemerkung wol am platze, dasz manches ohne nachteil für die zu erreichende bildung vergessen werden *darf*, und anderes nur scheinbar vergessen *wird*. in ersterer beziehung ist unleugbar, dasz beim schulmäszigen lernen vieles nur mittel zum zweck ist und zurücktreten kann, sobald der zweck erreicht ist. oder wird derjenige, der einer fremden sprache bis zu freiem gebrauche der-

selben mächtig geworden ist, noch sonderlich zu beklagen haben, dasz er die standhaft memorierten regeln der grammatik nicht mehr wörtlich herzusagen vermag? hat derjenige sich trauriger unwissenheit zu schämen, der, nachdem er für historische entwicklungen eine feine auffassungsgabe gewonnen hat, geschichtszahlen nicht mit der sicherheit eines schülers, welcher sie für einen examentag sich eingeprägt hat, herzusagen vermag? vieles aber wird in der that nur scheinbar vergessen. was zunächst dem bewustsein nur noch selten gegenwärtig wird, das wirkt vielleicht in der tiefe des geistigen lebenskräftig fort, und nicht selten ist es, dasz thatsachen, die völlig aus dem gedächtnis uns entschwunden zu sein scheinen, plötzlich in voller frische und lebendigkeit uns wieder vor die seele treten, dasz gelegentlich ein bibelspruch, den wir als knaben halb mechanisch aufgefaszt, unter besonderen erregungen des gemüths als eine erschütternde wahrheit uns bewust wird. in der that beharrt ja alles, was irgendwie in unserm innern aufgenommen worden ist, in ihm fort, und das, was wir vergessen nennen, ist so wenig ein verlieren des aufgenommenen, dasz selbst dasjenige, was wir viel lieber geschwunden sähen, was wir sicherlich auch nicht ohne besonderen anlasz in das bewustsein zurückrufen, zuweilen doch einen unheimlichen schatten in dieses bewustsein fallen läszt. im grunde aber setzt sich alles, was unser geist in bildern, gedanken, neigungen, entwürfen umschlieszt, aus der unendlichen mannigfaltigkeit des aufgenommenen so zusammen, dasz vieles einzelne nur darum verloren zu sein scheint, weil es ein moment in einem ganzen geworden ist, während es doch vielleicht noch immer die kraft hat, gelegentlich als ein besonderes im bewustsein sich anzukündigen. was nun aber das in der schule gelernte anlangt, so kann vieles schon deshalb nicht eigentlich verloren gehen, weil es ja doch in besonderer bestimmtheit und planmäszigkeit zur aneignung kommt; anderes aber, was wir als vergessen und verloren ansehen, ist noch gar nicht angeeignet worden, ist leerer schall oder schattenähnliches bild geblieben, eine blosze anregung ohne innerliche wirkung. bei den meisten dingen jedoch werden wir zu beachten haben, dasz die schule in wahrheit innere entwicklungen in den zu bildenden eben nur anfängt, dasz eben deshalb sehr vieles noch unsicher und unkräftig erscheinen musz und auf weitere ausführung und festere verknüpfung durch andere factoren angewiesen ist, dasz vor allem die belebung des gelernten durch das leben hinzukommen musz.

Wir verkennen beim lehren in der schule nur zu oft, dasz neben uns das leben fort und fort, auch wenn wir es nicht wollen, die von uns zu bildenden mit bildet. aber wir sollten uns der von dieser seite kommenden unterstützungen mit aller sorgfalt versichern und sie mit dem, was von uns ausgeht, möglichst in zusammenhang bringen, damit das leben mit der mannigfaltigkeit seiner einwirkungen, die ja nicht selten wirr durch einander gehen, nicht ver-

bildend wirke und das von der schule angelegte störe und hemme. bei richtiger beachtung jener mitwirkenden momente aber wird eine belebung des gelernten durch das leben herbeigeführt durch die vom leben dargebotenen anschauungen, durch die vom leben vermittelten erfahrungen, durch die vom leben geforderten anwendungen. dies läszt sich von stufe zu stufe verfolgen und müste in den jetzt so dringend geforderten fortbildungsschulen auf ganz besondere weise gegenstand der aufmerksamkeit sein. in höheren unterrichtsanstalten ist aber die hier sich stellende aufgabe um so schwerer zu lösen, je gröszer die summe des dargebotenen, je höher das zu erreichende ziel, je innerlicher die verarbeitende thätigkeit ist.

Alles behalten des gelernten beruht zunächst auf frischer und klarer anschauung, dann aber und besonders auf vielfacher wiederholung und erneuerung derselben anschauung. was ein baum, ein vogel, ein berg ist, welches die rothe, die blaue, die grüne farbe ist, das lernt ein kind eben durch anschauung, bis zu einer gewissen sicherheit aber nur durch vielfach wiederholte anschauung. und so durch alle gebiete der natur und des menschenlebens in immer weiteren dimensionen, in immer gröszerer gestaltenfülle, und von einer stufe zur andern. ununterbrochen geschieht es nun auch, dasz verwandte anschauungen sich verknüpfen, sich mischen und neue gebilde entstehen lassen, dasz das sinnliche in dem aufnehmenden geiste sich vergeistigt, in gedankenreihen der verschiedensten art mit eingeht und in wunderbaren phantasiebildern immer wieder zum ausdruck kommt. dazu nun die menge der in festen formen aufgenommenen vorstellungen, lehren und wahrheiten, welche, wie sehr auch der unterricht auf verständnis hinarbeitet, doch nur langsam in die rechten verbindungen kommen, in die rechte beleuchtung treten, ein geistiges eigentum werden. kann es nun befremden, wenn in dem raschen nacheinander und in dem vielfältigen nebeneinander des unterrichts die gelernten dinge sich verwirren, wenn eben deshalb allerlei unklarheiten entstehen, wenn misverständnisse sich festsetzen und bloszes scheinwissen in gar manchen fällen das ergebnis ist?

Die schule hat bei solchen wahrnehmungen, die ja täglich auf allen stufen des unterrichts sich wiederholen und bei dem höhern unterrichte immer beunruhigender werden, auch täglich sich zu fragen, was geschehen müsse, um solche übelstände möglichst entweder zu verhüten oder zu beseitigen. wenn nun aber der lehrer, in dem alles, was er mitteilt, klare anschauung, bestimmte gedankenverbindung, lebendige wahrheit sein soll, sich die frage stellt, wie er in seinen schülern gleiches hervorbringen könne, so wird er sich gestehen müssen, dasz in ihm selbst dasjenige, was er jetzt in sich als freies, nach allen seiten leicht verfügbares eigentum hat, erst nach tausendfachen reproductionen, zuweilen erst durch die eigene lehrthätigkeit so deutlich und fest, so triebkräftig und wirksam geworden, dasz auch bei ihm die belebung des gelernten in vielen

stücken erst durch die vom leben dargebotenen anschauungen erfolgt ist.

Leben aber nennen wir in diesem zusammenhange die gesamtheit der kräfte und wirkungen, welche die natur in immer gleicher regelmäszigkeit, die menschenwelt in wunderbarer und doch auch durch tiefer liegende gesetze bestimmter mannigfaltigkeit und verschlungenheit vor uns sich entfalten läszt, während sie auch wieder für jeden einzelnen in den verschiedensten begrenzungen und verbindungen eine bestimmende macht wird. es ist nun unverkennbar, dasz das leben, so verstanden, fort und fort die jugend, die wir nach einem wolerwogenen plane und nach bestimmten zielen hin erziehen sollen, auch da, wo wir es lieber vermeiden möchten, erregt, beschäftigt, mit erzieht, und so groszes vertrauen wir auch zu den von uns angewandten hülfsmitteln haben mögen, die indes doch auch dem leben entlehnt sind, wir können in gar manchen fällen nicht leugnen, dasz die resultate, deren wir uns freuen, weniger uns als dem leben umher zu verdanken sind, dasz schlieszlich diejenige erziehung als die beste sich erweist, welche die zöglinge zu diesem leben in eine gesunde wechselwirkung setzt. es ist dies freilich auch wieder nur in sehr beschränkter weise möglich schon bei den anschauungen, welche wir unsern zöglingen zu geben suchen. wir können das leuchten des meeres und das alpenglühen, die farbenpracht tropischer vegetation und die düstere erhabenheit einer norwegischen landschaft, den zug einer karawane durch die Sahara und das schwanken eines schiffes im wogenden meere, die von lautloser einsamkeit umgebenen tempelhallen Thebens und die von brausender bewegung erfüllten straszen Londons bis zu einem gewissen grade anschaulich machen durch lebendige schilderungen oder auch durch bildliche darstellungen; aber wir werden zunächst kaum mehr als einen flüchtigen eindruck hervorzubringen im stande sein. und wie ist es nun, wenn der geschichtsunterricht in das grauenvolle getümmel einer schlacht oder vor die rednerbühne, auf welcher ein Demosthenes steht, oder in die mordscenen eines amphitheaters zu versetzen sucht, wenn er auch nur die schiefe schlachtordnung des Epaminondas oder die gliederung einer römischen legion deutlich machen soll? und wie ist es dann, wenn hohe persönlichkeiten nach ihrer wahren grösze lebendige gestalten für unsere schüler werden sollen, Moses am Sinai und Jeremia auf den trümmern von Jerusalem und Paulus unter den philosophen in Athen und der in groszen gesichten die kämpfe und wehen der zukunft überblickende apostel auf Patmos? da reichen wir mit unsern beschränkten mitteln und kräften nicht aus; da kann auch das leben meistenteils nur schwache analoga bieten, und nur in besonderen fällen, wo es zu gewaltigerem gange seine kräfte zusammenfaszt und ungewöhnliches erleben läszt, wird es irgendwie entsprechende anschauungen darbieten. wir müssen es da sehr häufig der phantasie der schüler überlassen, aus unsichern elementen sich ein bild zusammenzusetzen,

das doch bei jedem einzelnen ein anderes sein kann. das leben hat dann später das bessere, das wirklich befriedigende nachzubringen.

Aber es belebt doch das gelernte früh auch durch die von ihm vermittelten erfahrungen. während nun bei den anschauungen das lernen noch vorzugsweise eine receptive thätigkeit ist, kommt es bei den erfahrungen zu tieferer erregung, in einzelnen fällen des ganzen innern menschen; während dort zunächst die einbildungskraft und immer erst mittelbar das nachdenken beschäftigt und das gemüth zur anteilnahme bestimmt wird, geht hier die wirkung direct auf das gemüth, und erst von diesem aus kommen auch die andern seelenkräfte in bewegung. was kann aber die schule thun, um erfahrungen zu vermitteln? da müssen wir antworten, dasz ihr dazu in hundert und wieder hundert fällen die möglichkeit fehlt. denn der unterricht geht ja rasch über den kreis dessen, was den schülern durch erfahrung bedeutsam werden kann, hinaus und kann auch wieder nur selten an diejenigen erfahrungen, welche die schüler doch machen, sich anschlieszen, weil sie den unterrichtenden unbekannt bleiben oder nicht nach dem individuellen bedürfnis sich benutzen lassen. gilt dies nun schon von den äuszeren erfahrungen, so noch viel mehr von den inneren, die doch nur zum teil mit jenen zusammenhängen. und so kommt es dasz vieles, was gelernt wird, in unsicheren gebilden durch die seele zieht und gelegentlich doch zerflieszt, um in einzelnen bestandteilen an festere gebilde des innern sich anzuschlieszen. wir nehmen in der jugend vieles auf, weil es eben gelernt werden musz und wissen kaum, weshalb und wozu wir es lernen; es haftet endlich wol, aber es wirkt nicht als ein lebendiges.

Anders gestaltet sich die sache, wenn die vom leben vermittelten erfahrungen das in uns verhüllte, ja gebundene beleben. aber es geht damit doch nicht gerade rasch. auch den kindern fehlen ja erfahrungen ernsterer art nicht; aber sie sind selten so stark, dasz sie nachhaltigere wirkungen hervorbringen könnten, weil sie im innern leben der von ihnen berührten noch wenig finden, was sich ergreifen und erregen liesze. wie harmlos steht ein kind am sarge des vaters oder der mutter! wie leicht vergiszt es empfangene wohlthaten und wie rasch vergibt es auch wieder erlittene kränkungen! wie oft wechselt es sympathieen und antipathieen und wie wenig versteht es, das innerlich erlebte zu fixieren! der knabe aber und der jüngling gehen den erfahrungen, welche das leben ihnen näher rückt, am liebsten aus dem wege, es ist der jugend art, sich an illusionen zu weiden, in träumen zu leben, mit hoffnungen sich zu täuschen.

Allein freilich — der ernst des lebens läszt immer neue erfahrungen machen, und die so bewirkten eindrücke prägen sich fester aus. dann kommen stunden, wo die jugend, schmerzlich aufgeweckt, die bunten traumbilder zerrinnen und sich der harten wirklichkeit gegenübergestellt sieht. in solchen stunden belebt sich zuweilen ganz plötzlich, was lange unverstanden und unwirksam in der seele

lag. unsre schüler vernehmen durch eine unvermeidliche verfrühung beim unterrichte sehr vieles von dem, was in dem streben und thun der menschen, in einzelnen und in völkern, groszes und bewundernswürdiges, ruchloses und abscheuliches hervortritt, sie hören von helden und tyrannen, von weisen staatsordnern und frevelhaften vaterlandsverräthern, von glaubensstarken aposteln und scheinheiligen pharisäern: aber dies alles bewegt sie lange gar nicht sonderlich, und wenn es zu einer gewissen emotion kommt, geht sie nicht eben tief. indes sind die eindrücke nicht verloren gegangen, und wenn dann aus der fülle des lebens entsprechende thatsachen vor den blick sich drängen, wenn persönliche erfahrungen und erlebnisse unmittelbar für herz und empfindung sich geltend machen, dann wird das innerlich schattenhafte und schwankende lebendig, und aus dem zeitlich und örtlich fremdartigen tritt das menschlich verwandte heraus, faszbar menschlichem fühlen und verstehen. da dürften unter umständen selbst sehr umfassende und complicierte entwicklungen, mit denen die historische betrachtung sich beschäftigt, durch gestaltungen, welche die gegenwart herbeiführt, auch minder greifbaren geistern verständlich werden. oder wird unsere jugend, wenn sie die geschichte der römischen bürgerkriege seit der Gracchenzeit etwas genauer kennen gelernt hat, nicht durch dasjenige, was die sociale krisis unserer tage in bedeutsamen thatsachen ihr vor augen stellt, zu lebendigem verständnis jener kommen und also auch die demagogenkünste und massenbewegungen der periode Sullas und Cäsars wie in frischen bildern anschauen? und wie nun erst, wenn in gröszerer ausdehnung und stärke innere erfahrungen gewonnen sind! die wunderbar schlichte erzählung von Petrus, der seinen herrn so rasch dreimal verleugnet, wird ein jugendliches herz nicht unbewegt lassen; aber was in den worten liegt: da gieng Petrus hinaus und weinte bitterlich, das ergreift es mit ganzer gewalt erst dann, wenn es durch eigenste erfahrung zu dem gefühle gekommen ist, wie ohne halt und werth auch der beste vorsatz ist, der nicht auf sittlichem grunde ruht. und was musz ein menschenherz alles in sich erlebt und durchempfunden haben, bevor es jenes heldenhafte psalmenwort versteht, das doch so getrost der mund des kindes spricht: herr, wenn ich nur dich habe, so frage ich nicht nach himmel und erde —!

Es bietet sich aber für die betrachtung noch ein drittes dar: das gelernte belebt sich in ganz besonderer weise auch durch die vom leben geforderten anwendungen. wir gelangen damit auf den boden einer mehr oder weniger freien activität. nun ist freilich nicht zu leugnen, dasz das schulmäszige lernen selbst eine fortwährende anwendung ist, dasz in den verschiedensten formen die regel an den beispielen eingeübt wird, dasz die kleinste erzählung, welche aus einer fremden sprache zu übersetzen ist, die genaue beobachtung mannigfacher vorschriften verlangt, dasz zum begreifen des pythogoräischen lehrsatzes eine ganze reihe mathematischer vor-

übungen gehört, und so von einer stufe zur andern. aber alle diese anwendungen in der schule dienen doch immer wieder dem lernen und machen zunächst nur das weiterlernen möglich, sie geschehen überdies unter steter anleitung, bei welcher der einzelne auch durch das zusammensein mit gleichstrebenden sich gehalten und erleichtert fühlt, sie gewähren zwar immer wieder die freude des erfolges und bewirken so, dasz dasjenige, was anfangs ohne innerliche teilnahme getrieben wurde, endlich gegenstand eifriger thätigkeit wird; immer jedoch gelangt das gelernte nur ganz allmählich zu freierer anwendung, und so kann es also auch nur ganz allmählich in selbständigem streben und thun sich bewähren.

Es ist nun klar, dasz die immer mehr gesteigerte anwendung des gelernten in der schule schon über die schule hinaus will, in das leben hinein. in diesem zusammenhang hat das alte wort non scholae sed vitae discimus eine eigentümliche bedeutung. denn sobald der jüngling in die welt tritt, fühlt er alsbald, dasz er in dem gelernten noch lange nicht das besitzt, was ihm die möglichkeit gäbe, frei und sicher auf dem neuen boden sich zu bewegen und mit fester hand in die ihn umgebenden dinge einzugreifen. aber je mehr er nun auf eigenen füszen zu stehen, sich selbst zu helfen genöthigt wird, desto schneller gewöhnt er sich auch, in neuer anwendung des gelernten dem leben zu dienen, das seine anforderungen oft so gebieterisch geltend macht und dabei so wenig geneigt ist, schwächere anfänge schonend zu beurteilen oder gar freundlich zu fördern. je mehr er nun dem leben dient, desto bestimmter kommt ihm auch wieder zum bewustsein, dasz er doch auch *für* das leben gelernt hat. schon hat ihn das leben auf seine weise in die schule genommen, und bald erkennt er, wie viel er *durch* das leben lernt, wie viel ihm durch die anwendung im leben lebendig wird. jetzt erscheinen ihm die formeln des mathematischen compendiums als die entsprechendsten ausdrücke für gesetze, welche in der unendlichen mannigfaltigkeit der dinge als das gleichmäszig bestimmende, als eine macht des lebens sich erweisen; jetzt wird ihm, was er aus der physik gelernt, obwol er es vielleicht in einer besondern richtung und für lösung besonderer aufgaben anzuwenden hat, nicht eben nur die richtschnur für mechanische benutzung sein, sondern durch die tausendfachen beobachtungen, welche er anstellt, mehr und mehr zu ahnungen eines tiefern zusammenhanges ihn befähigen; jetzt wird die fremde sprache, die er unter dem fremden volke redet, ihm nicht als etwas in die lehrbücher von Ploetz und Plate eingeschlossenes erscheinen, sondern als das geistige medium, durch welches er in lebendigen zusammenhang mit den fremden nationalitäten sich versetzt fühlt. und wenn wir die sache von einer andern seite fassen: wo anders als im leben wird uns das Paulinische wort verständlich: lasz dich nicht das böse überwinden, sondern überwinde das böse mit gutem? wo anders als im leben lernen wir erkennen, dasz das wort vom kreuze eine gotteskraft ist, selig zu machen alle, die daran glauben?

wo anders als im leben erfahren wir die wahrheit jenes wunderbaren ausspruchs, dasz denen, die gott lieben, alle dinge müssen zum besten dienen? dabei sage niemand, dasz das leben doch auch geister der lüge aussende, welche die menschen in weiten kreisen bethören und verführen und das in arglosem vertrauen gelernte zu verderblicher anwendung bringen lehren. die thatsache ist ja richtig; aber die daraus zu ziehende folgerung wird in die apostolische mahnung zusammenzufassen sein: ergreift den harnisch gottes, auf dasz ihr am bösen tage widerstand thun und alles wohl ausrichten und das feld behalten könnet. je schlimmer der feind, je gröszer die gefahr, desto kräftiger wirkt ja gerade das leben darauf hin, dasz wir das aus göttlicher wahrheit aufgenommene in uns lebendig werden lassen.

Also die schule des lebens! aber in rechter weise wird sie für uns doch immer erst dann wirksam werden, wenn wir durch das leben der schule in rechter weise vorbereitet worden sind, d. h. wenn auch die schule für uns leben geworden ist. davon aber ist hier nicht weiter zu reden.

H. Kämmel.

14.

ZUR GESCHICHTE DER LATEINISCHEN COMÖDIE DES FUNFZEHNTEN JAHRHUNDERTS.

(aus Wilibald Pirckheimers studienzeit in Padua.)

Wie die auffindung der tragödien Senecas die tragischen versuche des Albertinus Mussatus und Gregorius Corrarius hervorgerufen, so, scheint es, hat die lateinische comödie des 15n jahrhunderts einem ähnlichen anlasz, der wiedergewinnung des Plautus in folge der am ende des j. 1428 oder anfang 1429 erfolgten übersiedelung des codex Ursinianus nach Rom[1], die sofort zu zahlreichen abschriften den anstosz gab, ihre aufnahme zu verdanken. zwar werden schon einzelne versuche früherer zeit genannt: Petrarca selbst soll in seiner jugend eine comödie *Philologia* geschrieben haben, ein *Orpheus* des Angelus Politianus wurde sogar italienisch bearbeitet, ein *Paulus* des Peter Paul Vergerius liegt noch, wenn die nachrichten nicht trügen, in der Ambrosiana: das sind eben nachwirkungen der entdeckung des Seneca auf grund der stets lebendig gebliebenen bekanntschaft mit Terenz, die keinen besondern erfolg hatten. nach dem j. 1429 erst, aber nun in rascher folge, werden eine reihe comödien genannt, die sich weit über das ende dieses jahrhunderts und weit über die grenzen Italiens hinaus groszer beliebtheit erfreut haben. ob des Sicco Polentone '*Lusus ebrio-*

---

[1] vgl. Ritschl opusc. II 5 ff.

rum', das vor seiner italienischen bearbeitung unter dem titel Catinia (1472) verschollen ist, schon hierher gehört oder in die zeit vor 1429, kann zweifelhaft sein; sicher stammen aus dieser zeit folgende vier comödien: des Leonardus Brunus aus Arezzo Polyxena, des Carolus Marsuppini aus Arezzo (?) Philodoxios, des Ugolinus de Pisanis aus Parma Philogenia, des Mercurius Roncius (oder Rantius) aus Vercelli comoedia de falso hypocrita. wenn Fabricius nach Arisius Cremona litt. I 238 von einem Zanettinus Roccius Cremonensis berichtet, er habe ums jahr 1424 nebst anderen gedichten eine comoedia Filotecia geschrieben, so ist bei dem mangel anderer nachrichten wol an eine verwechselung mit der Philogenia zu denken. Ugolinus erhielt im j. 1437 den dichterlorbeer, in demselben jahre wurde der schluszschrift einer Münchener handschrift zu folge der Hypocrita in Papia gedichtet. das geburtsjahr des Carolus Aretinus wird verschieden angegeben: 1399 oder 1404; der pseudonyme verfasser des bald ihm (zb. von Eyb), bald (wie von Mehusius p. XLIII) dem Leo Baptista Alberti (geb. 1404) zugeschriebenen Philodoxios, er nennt sich Lepidus, gibt im prolog selbst sein alter auf 20 jahre an. ich halte dem gegenüber meine ansicht von der entstehungszeit des stückes mit fug aufrecht; ist die zahl XX wirklich richtig überliefert, so mag der verfasser zur entschuldigung der etwaigen mängel seines erstlingswerks sich für etwas jünger als er war ausgegeben haben, oder man musz sowol von Marsuppini als Alberti als verfasser ganz absehen; für keinen von beiden liegen genügend sichere zeugnisse vor. eine datierung der Polyxena ist mir nicht bekannt geworden. den genannten reiht sich an eine comödie Cauteriaria von einem Antonius Buzarius, erhalten in einer Wiener handschrift aus dem ende des 15n jahrhunderts; weniger glaubwürdig nennt die überschrift den verfasser Anthonius Barzicius; man könnte auch aus dem inhalt auf Antonius Panormita rathen, der 1433 zum dichter gekrönt wurde und einige scenen des Plautus zu ergänzen versucht hat; schon der titel, von cauterium, brenneisen, gebildet, mit dem ein impotenter alter die untreue seiner gattin bestraft, beweist zur genüge die bekanntschaft mit Plautus. daran schlieszen sich in derselben handschrift einige scenen unter dem titel comoedia Bile von einem ungenannten verfasser. das ist etwa der vorrath von comödien, den das 15e jahrhundert hervorgebracht hat. über den künstlerischen werth dieser ersten anfänge der modernen kunstcomödie wollen wir uns hier nicht verbreiten noch mit Ritschl rechten, der ihnen geradezu den titel 'machwerke' gibt; sicher bleibt doch, dasz sie als erste leistungen in diesem genre, dann aber auch als günstig aufgenommene erzeugnisse nicht unbegabter, ja rühmlichst bekannter männer, in der litteraturgeschichte nicht wie bisher geschehen übergangen oder nur genannt werden dürfen. am wenigsten in Deutschland, wohin am ende des jahrhunderts eben aus Italien die lateinische comödie ihren weg genommen hat. ihr huldigt da zunächst wie bekannt Reuchlin

in seinen scenica progymnasmata, die 1497 in Heidelberg aufgeführt wurden[2]: des Conrad Celtis Ludus Dianae 1501 darf hier gar nicht angeführt werden: Diana Sylvanus Bacchus Silenus halten einzeln in verschiedenen metris anreden an kaiser Max, hinter denen jedesmal der chor einige strophen vorträgt; es macht dieser ludus nicht entfernt einen anspruch als drama zu gelten.

Wenn es keinem zweifel unterliegt, dasz der litterarische verkehr mit Italien, der aufenthalt Deutscher auf den dortigen universitäten zur verpflanzung auch dieses zweiges der poetik nach Deutschland beigetragen hat — im allgemeinen legt ja Celtis in seiner ode ad Apollinem repertorem poetices, ut ab Italia cum lyra ad Germanos veniat (odarum l. IV 5) dafür zeugnis ab — so ist es doch interessant ein directes beweisstück dafür kennen zu lernen; wir finden es in der unten mitgeteilten scene, die sich zudem an den namen eines groszen deutschen mannes, an Wilibald Pirckheimer anknüpfend einen blick in das leben der deutschen studierenden zu Padua in den neunziger jahren des 15n jahrhunderts eröffnet. es schickt sich gut, dasz soeben H. Kämmel über die deutschen besucher der universität Padua im jahrhundert der reformation in den neuen jahrb. 108 s. 65 ff. berichtet hat. erhalten ist die scene, die keines commentars bedarf, obwol näherer nachweis über die genannten personen erwünscht wäre, in zwei Münchener handschriften des Dr. Hartmann Schedel lat. n. 369 in 4. f. 104 und n. 650 in 8. f. 262; nur die letztere habe ich benutzen können. die angabe des catalogs zur ersten handschrift: 'comoediola facta in practura lecturae universitatis Paduae' rührt schwerlich von erster hand her; in der zweiten findet sich keine überschrift.

Die anlehnung an die oben verzeichneten italienischen comödien wird schon durch die schluszworte bewiesen: ego recensui. so heiszt es am ende des hypocrita: valete et plaudite socii. Mercurius Rantius vercelensis recensui', hinter der Cauteriaria: 'Valete et plaudite. recensui', hinter der Philogenia: 'Alphinus recensui': dieser Alphinus aber ist nicht etwa der pseudonyme verfasser, sondern eine in dem stück selbst auftretende person. der Philodoxios allein schlieszt mit dem bloszen 'plaudite hoc meo bono, plaudite'.

Das datum der abfassung unserer scene läszt sich genau genug bestimmen. zwei briefe Pirckheimers aus Padua an seinen vater in den monaten mai und juli 1491 gerichtet hat Goldast s. 251 mitgeteilt. im zweiten schreibt er: 'habui litteras vestras, pater charissime, quibus scribitis simultatem inter me et rectorem vobis displicere. fuit quemadmodum in practicis esse solet; sed iam pridem sublata. est homo levis. multa rotulo praeterito tam doctoribus

[2] in demselben jahre gieng zu Freiburg auch die Türkentragödie des Jacob Locher Philomusus in scene, die allerdings noch weniger von der wirklichen tragödie an sich hat als Reuchlins stück von der komödie. zu bemerken sind in ihr die starken entlehnungen aus den chorgesängen des Seneca.

quam scholaribus etiam fide data promisit, pauca servavit. omnibus ludibrio est. lecturae institutionum duae, usuum feudorum duae, lecturae decretorum tres, universitatis lectura, et notariae, omnes a domino sublatae sunt. rector id tempore suo factum nihili pendet. omnes clamitant indigne factum, eum non impedimento fuisse cum potuisset'. wir sehen wie Pirckheimer schon in dieser ersten zeit seines aufenthalts in Padua, wo er seit 1490 weilte, furchtlos feste stellung genommen hat. nach Rittershusius zeugnis hielt er sich hier ein triennium auf: zwischen 1491 also und seiner übersiedelung nach Pavia hat diese scene gespielt und auch sofort ihren schilderer gefunden. ob das Pirckheimer selbst gewesen, kann fraglich erscheinen. eine einzige anspielung auf vorgänge, wie sie hier dargestellt werden, finde ich bei Rittershusius; derselbe sagt am schlusz von s. 4: 'praecipuum vero illi (Wilibaldo) hoc tempore quod Patavii atque Ticini transegit, cum Italici generis hominibus commercium fuit: ex quo factum, ut a Germanis qui ibidem vivebant in invidiam vocaretur et aliquando male audiret; quam tamen malevolorum et imperitorum hominum obtrectationem parum curare solebat'. dieselbe scheint durch unsern fund ihre richtige beleuchtung zu erhalten.

Erst in dem jahre von Pirckheimers heimkehr nach Nürnberg 1497, allerdings schon am 31 januar liesz Reuchlin seine progymnasmata in scene gehen. seine Plautinischen studien beruhten, wie ich beiläufig bemerken will, auf der handschrift des Camerarius, dem jetzigen Palatinus; das beweist die dedication an Johannes Dalberg mit ihren anklängen an die praefatio ad Rutilium von der pseudo-Plautinischen Aulularia, die ihm (sie wurde zum ersten male von Daniel 1564 ediert) nur eben in jener handschrift zugänglich sein konnte. der ausgabe des gedichts (mir liegt der Tübinger druck vom j. 1511 vor) ist eine panegyris des Jacobus Dracontius auf Reuchlin angehängt, 'quod primus et solus inter germanos comoediae sit auctor', in der es heiszt:

> Culta venit nobis gracili comoedia vultu
> nusquam teutonicis antea nata scholis,

und gleichermaszen sagt Seb. Brant im titel-epigramm:

> Capnionis nostri . . .
> quo duce Germanos comoedia prisca revisit.

das ist nach ausweis der folgenden scene nicht ganz richtig, die ja offenbar ein früherer versuch eines Deutschen in der comödie ist, der selbst abgesehen von dem interesse an den eingeführten personen bedeutende vorzüge vor Reuchlins product besitzt. freilich hat Reuchlin, indem er den iambus verwendet, in der form über jenen anfang hinaus zu gehen versucht, und darum rühmt ihn Dracontius:

Plurima philosopho referenda est gratia tanto
Germanos numeris qui beat arte novis
pergite certatim doctum legitote poetam
et placidus vobis rarus iambus erit.

für unser ohr jedoch ist die prosa des ungenannten verfassers wie die der italischen comödien unzweifelhaft ansprechender als diese noch ungelenken rhythmen; das ganze selbst besteht aus einigen ziemlich willkürlich zusammengefügten scenen ohne witz; selbst gröbere komik finden wir selten, die charakteristik ist eine durchaus mangelhafte.

In unserem stücke dagegen tritt Conrad Schütz, einst Pirckheimers jugendlehrer, in seiner ganzen eitelkeit und nichtigkeit dem leser vor augen, der dialog ist belebt, es ist nichts langweiliges drin zu finden: sicherlich hat der verfasser auch in dieser beziehung von den Italienern gelernt.

Der zufall setzt mich in den stand, hier noch eine bisher nicht beachtete comödie aus dem anfang des 16n jahrhunderts zu verzeichnen[3], die wieder beweist, wie die Deutschen sich wol um die erzeugnisse fremder litteratur, die Italiener sich kaum um die heimischen werke, selbst in jener zeit schon, gekümmert. es ist Bartholomei Zamberti Veneti comedia quam lepidissima, D o l o t e c h n e. der verfasser, ein mathematiker, der sich von der interpretation des Euclid in der poesie erholt, hat seine vorrede aus Venedig 1504 calendis sextilibus datiert. das werk liegt mir in einem Straszburger druck (ex aedibus Schurerianis mense nouembri an. MDXI) in klein quart vor. vorausgesandt ist auf dem titel folgendes gedicht:

'Anonymi hexastichon,
Prisca tulit claros, aetas fert nostra poetas
Eximios, laude haec illaque digna par
hactenus hexametris numeris cecinisse fuit fas,
atque elegis lyricos inseruisse modos.
squalebant profugi nullo scriptore, poeta
Zamberto comici nunc rediere sales.'

dem verfasser dieser zeilen mindestens, ich glaube aber auch dem Zambertus selbst, waren die früheren versuche der Italiener gerade so unbekannt, wie der versuch Reuchlins den iambus einzuführen. Zambertus hat wol einen augenblick daran gedacht, sein werk metrisch abzufassen, aber den gedanken aufgegeben. so wird die corrupte stelle der vorrede zu erklären sein: ad te humanissime Hieronyme (Hieron. Savorganus ein venetianischer patricier wird angeredet) nostra comoedia defertur, munus tibi exaratura, me illi comica carmina tribuere noluisse, quippe quae ea sit, quae metris comicis haud digna sit explicari. der satz der Straszburger ausgabe ist freilich so eingerichtet, als seien verse beabsichtigt. das werk ist sehr

[3] selbst Grässe erwähnt dieselben nicht.

lang gerathen, 32 blätter zu etwa 37 zeilen, also gegen 2400 zeilen; der inhalt ist kurz folgender: ein jüngling liebt ein mädchen, das ein leno gekauft hat; er erwirbt sie von ihm, um sie zu seiner frau zu machen und sie wird als athenische bürgerin anerkannt. wenn hier schon originalität mangelt, so findet sich denn auch in der sprache nichts, was nicht dem Plautus entlehnt wäre. ungeschickt und geschmacklos sind alle wendungen und witze des originals aufgestapelt, nicht ein einziger witz ist neu; die behandlung des so einfachen arguments überaus gedehnt und langweilig. mit den leistungen des 15n jahrhunderts darf dies product sich nicht entfernt vergleichen.

Rudolfus. Glockengisser.

Rudol. quid agitur? Glock. nihil. tu quare non ambis? R. ego cur ambiam? G. ut preceptorem tuum adiuues. R. qua in re? G. semper tu ita rem tuam agis, ut id alios ignorare uelis quod tu sumopere cupis. R. quid dicas nescio. G. te id nescire credam, cum quid noui agitur tu semper alios doceas? R. quid istud sit nescio. loquere aperte. G. Conradus Schutz ambit et nostros omnes obtestatus est, ut in comitiis proximis se honoremque suum commendatum habeant. tu autem et preceptor tuus dormitis. R. quorsum tendam? quid prius incipiam? facto opus est, ne ita inopinantes opprimamur. preceptori id ipsum exponam, post singulos quos nosco appellabo. vale. G. prius quam domum eas, istud quod tibi dixi Pirckheymer dicito.

Rudolfus. Jacobus. Pirckheymer.

Jac. audio cras comitia fieri. P. non credo. tu quid scis? J. quia ambientes cursitare audio. vidi ego tuum conterraneum Conradum ita currentem, ut eum e cruce fugisse arbitrareris. P. quem conterraneum dicis? Conradus non est nostre urbis alumpnus. J. dico illum tuum preceptorem qui te primas litteras docuit. nosti hominem. P. quid, litteras doceret, qui ne ullam quidem intelligit? J. missa hec faciamus. commentemur de hiis que ad rem nostram attinent. P. eccum Rodolphum, quam accelerat. omnia hec iam dudum accepit [262u]. R. Pirckheymer! P. quid habes? R. tuam fidem obtestor, ut nos adiuues; si quid arte ingenio experientia rerum in hiis ambitionibus vales, id omne nobis ut conferas. P. ego has res parum noui. illa prima uictorie uia est, ut suffragia multorum comparetis. omnes nostre ciuitatis scolares facile Jacobo assentientur, alios prece et pretio ad nostram sententiam trahemus. R. id quod de[4] tuis Nurenbergensibus spondes, non ita usque quaque tutum est. P. cur ita? R. preuenti forsan sunt. aliquos enim allocutus sum, qui neque [neque] promictunt suffragia. tamen[5] Conradum facile destiturum incepto aiunt, si ut desisteret Jacobus expeteret.[6] P. quid temptasse nocebit? alloquere hominem, Jacobe.

---

[4] *te* hs. [5] *Tañ* hs. [6] *expeterer* hs.

Jac. faciam, non quia me quicquam consecuturum sperem, sed ut mendatio ipsum conuincam. P. egregiam laudem: cum uerum numquam dicat.

Jacobus. Conradus.

Jac. Conrade suauissime, postquam ego te cognoui, non uulgaris amicitia semper tecum mihi fuit, adeo ut paucos inuenias, qui aliquando tecum interminati non fuerint et ita tuam amicitiam firmam integramque seruauerint. gaudeo quidem atque ita que rogo facile me a te consecuturum spero. et ni certo certior essem te pernoscere quid dicturus sim, longius repeterem quod postulo. sed quia id in ore omnium uersatur et te etiam tangit, illud te fugere non arbitror: comitia adsunt, quibus etiam ea lectio que ad scolares attinet ultramontano scolari hoc anno assignabitur. ego manibus pedibusque curo, ut is sim. [263r]. Ero autem perfacile, si in ea re non dico me adiuuabis, Verum si modo non impedies. fides mea perspicua est omnibus, nemo me odit. tu autem cui inuisus non es? ij etiam, qui tibi sua suffragia promiserunt, nunc dolent. in hac re tu te mihi numquam conferes. desine igitur incepto. Conr. ego cur id facerem? quaue in re tibi uilior sum? magister artium sum antiquior, uetustior scolaris, maior natu, que omnia mihi quam tibi magis hanc dignitatem spondent. si ut rogitas amicitie iure cederem quominus id faciam Pirckheymer in causa est. cum paulo ante is hanc dignitatem adeptus esset, illico hoc genitori suo scripsit, cui tantum gaudium obortum[7] fuit, ut in pretorio et platea nostre urbis ubique hoc predicaret iactaretque se filium habere, qui Padue ius legeret cum salario publico. conabor ut eandem lecturam et ego consequar. arbitrabuntur[8] Nurembergenses me ordinarie ius Pataui legere. Jac. nimis insolens es. Conr. mihi bilis non moueretur, cum ii me suppeditare conantur, qui puerili olim ferule nostre manus prebuerunt? Jac. ideo truculentior es, quia olim in pueros imperium habuisti? te illi suum dicunt pedagogum. Con. paulo post obtenta uictoria Glockenberger atque Cubelmacher suis[9] medium[que] unguem ostendam[10] Nuremburgensibusque omnibus. [263u]. Jac. vide ne illi tibi coleos ostendant[11] atque auriculas asininas. Con. ego id non spero. Jac. neque ipsi te timent, quandoquidem te plus uerbis quam factis agere cognoscunt. Con. et uerbis et factis ualeo: hoc corpus respice. Jac. corporis satis habes, non animi. sed quid ille fibule aurate pre se ferunt? Con. future uictorie sunt indices. hanc ego toracem, quam dioploidem appellant, atque has caligas spe habendi salarii lecture uniuersitatis comparaui. si quid supererit, conuiuiis absumemus. Jac. nisi te nouissem, iam te uicisse arbitrer. unum me animat, quod numquam illarum partium fuisti, quibus fauit uictoria. Con. semper contra zelatores[12]

---

[7] *abortum* hs. [8] *arbitrabunt* hs. [9] *suis* ist zweifelhaft. [10] vgl. Juvenal X 53. [11] vgl. Petronius sat. 44: *sed si nos coleos haberemus, non tantum sibi placeret.* [12] *ztões* hs.

et nobiles Venetos laboraui. Jac. pulcre! numquam quicquam obtinuisti, nisi quod aliquando ab una et altera parte more uespertilionis explosus fuisti. cum utrique parti quod promisisti adimplere non posses, iam es certissimum omen, ut illa pars succumbat, cui tu adheres. Con. id paulo post tibi ostendam. Jac. quoniam id quod uolo abs te impetrare nequeo, saltem id mihi concede, ut illi sua suffragia mihi dent, qui mihi iam diu illa promiserunt, quos tu postea [13] fraude circumuenisti. Con. nolo. Jac. nulla igitur in te fides probitasue est. Con. quis in iis rebus aut alea qui contra se est non deciperet? utere artibus quibus potes, ego itidem facio. Jac. recte dicis: nisi mendaciis et fallaciis numquam [264^r] quicquam obtineres, quia omnes te noscunt. ego autem probitate et fide quid possim experiar. Con. tu me doces qui septem annos scolas gubernaui, ubi tot sapientissimorum uirorum filii conueniunt. Jac. asinus inter beluas rex est. illa tibi maiestas ac pretori insita grauitas, qua puerulos olim terruisti quamque adhuc retines, ad hanc quam paras rem parum prodest. iam de casibus et generibus non contendimus. Con. quid refert quibus artibus uincam, dummodo uincam. Jac. nollem ego fallaciis quamcumque uis dignitatem assequi [uellem]. Con. haud mecum sentis. Jac. forsitan uictoria nos amplectetur. Con. ego mihi preferri faciam funalia regio more accensa, signum adepte uictorie. Jac. bonum omen: mortuis, non uiuis, funalia die preferuntur. aut te mors cito occupabit aut uictoria deseret, et ita te pre uerecundia abscondes, ut facibus disquireris (?). Con. ego meos amicos rogatum uado. i tu et Glockenberger et Cubelmacher obsecra, ut tibi inseruiant. Jac. qui iis uocabulis nuncupentur nescio. hoc unum scio aliquos hic esse, qui autumant unum ex Nurembergensibus filium esse patris uel nepotem aui, qui olim cartas pinxerit quibus ludimus. uide ne, dum de aliis mentiris, ueritatem extorqueas. Con. num is ego sum? Jac. nescio. [264^u]. Con. ego Nurembergensis non sum. Jac. tanto magis is tu es. Con. cur ita? Jac. quia non nisi pauperes patriam exilio mutant. si tuus pater relicta patria Nuremberge pedem fixit, aut id fecit inopia aut quia relegatus erubuit. ipsus es [14] de quo predicant. Con. abi hinc in malam rem. Jac. tibi, mihi quidem in bonam, quia ambiam. Con si bene Catonis precepta obseruassem, numquam mihi accidisset hoc malum. nocet hercle, nocet esse locutum. sed [15] quis huius rumoris auctor est? si quempiam interrogo, scire negat, at si quid ego de aliis dixero, omnes sciunt atque attestantur. quid commerui? omnes Nurembergenses eque me odio habent, neque ut eis reconcilier patiuntur. in hoc meo negotio quam proni sunt ad seruiendum illis, qui contra me sunt, non quia eos diligunt, sed quia ego illis odio sum. scio enim, scio, quid sibi uelint. uerentur ingenium meum simul et fortunam. cum ego laborum meorum premia accepero, facile ego omnibus illis preferar. [16] id nunc timent. hinc

---

[13] $\widetilde{p9}$ hs. [14] *est* hs. [15] *si* hs. [16] *preferre* hs.

illud odium. ego omnes illos flocci facio, dum modo lecturam uniuersitatis obtineam. si ultramontani mihi id negauerint, Itali mihi seruient: noscunt mores et grauitatem meam. est et forsitan aliquis, qui me nobilem esse credit, quia illis obuersor, qui nobiles esse uellent. sed nulla in Italis fides est. neminem habeo, qui illis meas laudes predicet neque etiam[17] hec tempora pro uirtutibus quicquam debent. ego hoc fortune mando. satis ambiui hoc die, amatam reuisam. Nummularius si aberit, [265r] ibi ego in sinu amate acquiescam. o rosa bella!

Pirckheymer. Jacobus.

Pirckh. quid egisti? J. nihil. P. quid ait Conradus? J. te et patrem tuum ridet. P. quid ita? J. hac potissimum causa lecturam se optare dicit, quod tu eam ipsus habuisti, cum pater tuus id Nuremberge palam exclamaret. ideo cedere nolle ait. P. me autem quomodo ridet? J. nonne iis te et patrem ridet? P. hec prius noui, quem ipse non irridet? J. qui ipsum ut uesanum despicit. P. postquam nihil amplius de me confingere potest, genitorem meum ridet. ego eum fatis imputo. ita enim natus est, ut cum omnes rideat, ab omnibus irrideatur. cui queso ipse ludibrio non est? sed forsan hec olim memorabuntur. J. vale. P. et tu felix uiue. J. diis immortalibus gratias habeo, qui mihi non alium quam Conradum competitorem esse uoluerunt. hominem audacem garrulum insolentem, quem omnes odio habent. nec quidem immerito. nam quemadmodum hec omnia de genitore Pirckheymer confinxit, ac si Nuremberge eo tempore fuisset et hec omnia propriis auribus audiuisset! neque id solum, cui enim parcit? hec omnia multum rei mee conducunt. plus mihi illius opitulatur ignauia [265u] quam[18] mea mihi prodest solertia. tempus comitiorum adest, euentum expectabo.

Valete et plaudite . . ego recensui.

---

[17] ẽc̃ hs. [18] *qua michi.*

PEIPER.

15.

ZUR TEXTKRITIK SCHILLERS.

Ueber die stelle in Schillers braut von Messina I 4 (vers 400)

— — — eine lavarinde
liegt aufgeschichtet über dem gesunden,
und jeder fusztritt wandelt auf zerstörung —

sind mit recht kritische bedenken laut geworden, da nur durch eine sehr gezwungene erklärung ein sinn hineingelegt werden kann. man hat den vorschlag gemacht, statt des anstöszigen ausdrucks 'über dem gesunden' (in Körners ausg. 'über den gesunden') — gefilden zu lesen. die richtige lesart scheint mir zu sein: 'über den

gelände n'. bei dieser form ist ein irrtum des abschreibers oder des setzers eher erklärlich, zumal da gelände ein seltneres wort ist. Schiller gebraucht es in dem 'berglied': 'ein lachend gelände'. Adelung weist es der oberdeutschen mundart zu und erklärt es durch das beispiel: 'ein schönes fruchtbares gelände'.

In demselben drama II 1 (vers 1041 ff.) sagt Beatrice:

> Dem dämon ist sein opfer unverloren.
> wär' es an öde klippen angebunden
> und an des atlas himmeltragende säulen,
> so wird ein flügelrosz es dort ereilen.

ich vermute, dasz hier ein schreib- oder druckfehler sich eingeschlichen hat und himmelragende zu lesen ist. dies passt zu den 'öden klippen'; es sollen schwer zugängliche berghöhen bezeichnet werden, nicht die Titanenkraft, die das himmelsgewölbe trägt.

J. W. Schaefer.

16.

Cornelii Nepotis qui exstat liber de excellentibus ducibus exterarum gentium. accedit eiusdem vita Attici. ad historiae fidem recognovit et usui scholarum accommodavit Eduardus Ortmann, dr. phil., gymnasii Silusiensis conrector. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri. MDCCCLXXIV.

Die letzte conferenz schlesischer directoren hat auf grund der einstimmigkeit aller lehrercollegien in der provinz neuerdings constatiert, dasz die biographieen des Corn. Nepos die geeignetste lateinische lectüre für die gymnasialquarta abgeben; vergl. die verhandlungen der dritten conferenz der directoren Schlesiens, Schweidnitz vom 19—21 juni 1873 s. 5. dieses urteil ist bekanntlich nicht neu; woher also ein z. th. lebhaftes sträuben der schulmänner gegen diese lectüre? nun, weil es sich gar nicht läugnen läszt, dasz damit auch mancherlei übelstände verbunden sind.

In richtiger würdigung der hier in betracht kommenden momente hat man sich denn in jüngster zeit endlich entschloszen an die beseitigung der erheblichsten mängel im Nepos zu schreiten; aber — aller anfang ist schwer. sowol hr. dr. Voelker in seinem Nepos adauctus, wie hr. dr. Vogel in seinem Nepos plenior huldigen nach dieser richtung hin grundsätzen, welche geradezu als gefährlich bezeichnet werden müssen; gefährlich darum, weil die herren herausgeber angesichts der weitgehenden zusätze zu der überlieferung gezwungen sind nicht blosz überhaupt in einem weiten umfange lateinisch zu stilisieren, sondern insbesondre einen gar eigenartigen stil wiederzugeben. eine allseitig befriedigende lösung dieser aufgabe musz ich zunächst für unmöglich halten. wozu aber auch diese aufgabe sich stellen? als ob ein quartaner schon irgend wo die ihm in

der bisherigen gestalt gebotenen vitae in seiner classe alle hätte lesen können. darum fort mit allen erweiterungsgedanken!

Mit aufrichtiger und lebhafter freude kann ich nunmehr erklären, dasz der herausgeber des zur anzeige vorliegenden Nepos solchen gedanken principiell fern geblieben ist; dafür hat er, gewis nicht zum schaden seines buches, bei der feststellung des textes folgende gesunde grundsätze zur geltung gebracht.

'1) die historische auswahl und die anschauungsweise des Nepos, als der fassungskraft des quartaners gerade angemessen, zu bewahren;

2) die stilfarbe des autor, selbst gewisse eigentümlichkeiten der diction, so weit sie nicht unlateinisch sind, beizubehalten;

3) das entschieden unlateinische, und gegen die regeln des guten stils verstoszende, das ungrammatische und unlogische zu beseitigen und in einer weise zu ersetzen, die sich der handschriftlichen überlieferung nach möglichkeit anschlösse;

4) das sachlich fehlerhafte nach den zuverlässigsten quellen, soweit es sich ohne völlig freie gestaltung des textes, blosz mit leichten änderungen und umstellungen thun liesz, zu berichtigen, und wo dies nicht möglich war, wenigstens in den anmerkungen falschen vorstellungen vorzubeugen.

5) die anmerkungen sollten aber, in möglichst schonender form, so dasz die hingabe des schülers an sein lesebuch darunter nicht zu leiden brauchte, nicht blosz das historisch falsche berichtigen, sondern auch, wo die darstellung im texte zu knapp und darum für den quartaner unverständlich ist, das nötigste zur erläuterung hinzufügen und die aneignung des inhalts durch chronologische andeutungen erleichtern, so wie auf gewisse eigentümlichkeiten in stil und grammatik aufmerksam machen.

6) die aneignung des inhalts sollte auszerdem durch eine richtige chronologische reihenfolge der einzelnen lebensbeschreibungen, sowie durch beifügung der mit sicherheit ermittelten jahreszahlen am rande des textes unterstützt werden.

7) einen Datames, Dion, Timoleon, Eumenes, als zu abgelegen und unwichtig für den geschichtlichen elementarunterricht, wegzulassen, zumal da diese vitae zu den anschaulichsten und ausgeführtesten gehören und nirgends etwas bieten, was dem quartaner unverständlich bleiben musz, konnte ich mich nicht entschliessen, und eben so wenig dazu, wegen der bedeutsamkeit der betreffenden persönlichkeiten einen Pericles hinzuzufügen und einen Aristides oder Phocion zu erweitern. das hätte sich schon mit dem obersten grundsatze, mich an das überlieferte möglichst anzuschlieszen und nichts völlig frei zu gestalten, nicht vertragen und schien auch in sofern nicht räthlich, als ich bei eingehenderer darstellung etwa des Aristides und bei aufnahme des Pericles nicht so auf der ober-

fläche der thatsachen hätte bleiben können, wie es der ganze charakter der biographieen des Nepos verlangte. gerade die oberflächlichkeit macht unsern autor zu einem passenden für quarta. dagegen habe ich den abschnitt de regibus und die vita Catonis, als teils inhaltslos, teils nicht zum buche gehörig, unbedenklich gestrichen, den Atticus aber, der sich vermöge seines inhalts zur privatlectüre in secunda empfiehlt, als anhang mit aufgenommen.

8) in der orthographie habe ich mich fast durchgehends an den Halmschen text (Leipzig 1871) halten können; und nur weil dieser sorgfältige herausgeber mehr bemüht gewesen, mit genauigkeit die schreibweise der besten handschriften wiederzugeben als bestimmten grundsätzen mit consequenz zu folgen, mir dagegen in einem schullesebuche es wichtiger erschien, die Brambachschen grundsätze, auch wo sie für den elementarunterricht weniger bequem schienen, als die hergebrachte schreibweise, überall durchzuführen, bin ich hier und da von Halm abgewichen'. (vorrede, s. IV — VI.)

Die anwendung dieser grundsätze hat zu folgender neuen ordnung der lebensbilder geführt: Miltiades, Themistocles, Aristides, Pausanias, Cimon, Alcibiades, Lysander, Thrasybulus, Conon, Agesilaus, Pelopidas, Epaminondas, Iphicrates, Chabrias, Timotheus, Datames, Dion, Timoleon, Phocion, Eumenes, Hamilcar, Hannibal, anhang T. Pomponius Atticus.

Was nun ferner die umgestaltung des textes betrifft, so ist diese trotz aller conservativen neigung des herausgebers doch so weitgehend, dasz wir uns hier darauf beschränken müssen, an 4 biographieen die abweichungen von den bisher gewöhnlichen schulausgaben zu zeigen, indem wir in folgendem 1) die zusätze, 2) die abstriche, 3) die umstellungen, 4) die wort- und formänderungen verzeichnen.

1) zusätze: Miltiad. I § 5. eodem die vor venisset; III 3 hinter Miltiades, qui erat inter pontis custodes, hortatus est ceteros; IV 4 s e defenderent; V 1—4 hat folgende gestalt: quo factum est ut plus quam collegae Miltiades valeret. cuius auctoritate impulsi Athenienses copias ex urbe eduxerunt locoque ideo castra fecerunt. hoc in tempore nulla civitas Atheniensibus auxilio fuit praeter Plataeenses. ea mille misit militum, quorum adventu decem milia armatorum completa sunt. quae parva manus mirabili flagrabat pugnandi cupiditate. Dein postero die acie e regione instructa nova arte usi (namque arbores multis locis erant stratae), impetum hostium exspectaverunt hoc consilio, ut et montium tegeretur altitudine et arborum tractu equitatus hostium impediretur; V 5 e o s perterruerunt; VI 3 u t fortiter proelium committerent; VIII 2 a c Miltiades; VIII 3 a n t e a usa est; p r a e t e r e a magna e i u s erat apud omnes civitates auctoritas. Aristid. I 3 a m p l i u s c o n t e n d e r e n o l u i t: t a m e n c u m animadvertisset; i p s e patria; II 2 f e r e aliud; III 1 nach

streichung von: repellerent, si forte bellum renouare conarentur, hinzugefügt: persequerentur. Pelopid. I 1 accuratius res explicare; rerum summam; I 3 post bellum compositum; I 4 amicis ibi suis; II 1 eo patriam; II 5 ist so geformt: illi igitur duodecim, in quibus erat Pelopidas, cum Athenis interdiu exissent, ut vesperascente coelo Thebas possent pervenire, ad vitandam suspicionem retia ferentes cum canibus venaticis vestitu agresti iter fecerunt: cumque tempore ipso, quo studuerant, pervenissent, donum Charonis deverterunt; III 1 accuratius laborarent; IV 2 eius periculis; IV 3 ipse alterum tenuit cornu, quoque Messena ab illo restituta tutior esset; V 1 aliquoties est cum adversa. Hannib. IV 3 und 4, V 1 ist folgendermaszen gestaltet: neque multo post in Umbria C. Centenium a Servilio consule cum delecta manu auxilio illi missum. hinc ut socios Italicos a Romanorum amicitia averteret, ad mare Superum, inde per Apuliam et Samnium in agrum Campanum pervenit. cum autem in Samnium reverteretur, Q. Fabius Maximus, dictator Romanus, in agro Falerno ei se obiecit. at ille clausus locorum angustiis . .; das überlieferte ende von c. IV ist zum theil verwerthet in c. V 4 und 5 so: anno insequenti ad Cannas, qui est vicus in Apulia, obviam ei venerunt duo consules, C. Terentius et L. Aemilius. utriusque exercitum uno proelio fugavit, Paulum consulem occidit et aliquot praeterea consulares, in iis Cn. Servilium Geminum, qui superiore anno fuerat consul. aliquot annis post Romani nullo resistente profectus in propinquis urbi montibus paucos dies castra habuit, urbem ipsam non est aggressus. Ti. (a. 212) Sempronium . .; V 7 sed longum; quare unum; VI 1 invictus igitur Hannibal; VI 4 in qua fuga cum insidiarentur ei Numidae, qui simul cum eo ex acie excesserant hos non solum effugit, sed . .; VII 1 ille nihilo secius rebus in Africa postea praefuit für exercitus postea praefuit resque in Africa gessit itemque Mago frater eius; VII 3 captivos se, quod illi; VIII 2 naufragio periisse; VIII 3 quem Hannibal etsi; IX 3 sic illis in errorem inductis; IX 4 ne quid ille. X 4 superabatur Hannibal; XI 3 cuius rei; XI 6 naves suas; XII 2 T. Flamininum; XIII 1 amplius sexagesimo; XIII 1 sed Atticus et Polybius, quibus ego maxime fidem habeo. M. Claudio Marcello Q. Fabio Labeone consulibus mortuum eum scriptum reliquerunt; XIII 3 Ipsius autem res bello gestas cum multi tum duo memoriae . . . Silenus Siculus.

2) abstriche: Miltiad. I 1 iam vor non solum; I 2 Delphos deliberatum missi vor sunt; his vor consulentibus I 3; I 4 cum delecta manu vor classe; II 2 atque ipse ibidem manere decrevit hinter constituit; II 3 consecutus hinter iustitia; a quibus erat profectus vor officia; II 4 tali modo vor constituta; — illi enim dixerant, cum vento borea domo profectus eo pervenisset, sese daturos: se autem domum Chersonesi habere vor Cares; II 5 non dicto, sed vor secunda; ganz am ende ist ausgelassen: pari felicitate ceteras insulas, quae Cyclades nominantur, sub Atheniensium redegit potestatem; III 2

in hoc fuit tum numero Miltiades, cui illa custodia crederetur. hic vor cum crebri; III 4 quas secum transportaverat vor interisset; — eos vor qui Asiam; — et periculo vor id et facile; IV 2 ad vor Atticam; V 4 suarum hinter copiarum; VI 2 eo vor obsoleti; VI 4 est hinter corruptus; VII 2 ex his vor Parum; VII 3 in continenti vor lucus; VII 5 ergo hinter accusatus; VIII 3 sed iustus. non erat enim vi consecutus, sed suorum voluntate eamque potestatem bonitate retinebat hinter appellatus; VIII 4 sed in Miltiade erat cum summa humanitas, tum mira communitas, ut nemo tam humilis esset, cui non ad eum aditus pateret vor magna auctoritas. Aristid. I 1 namque obtrectarunt inter se. in his autem vor cognitum est; II 1 quae facta est vor prius; II 2 quam huius imperii memoria vor iustitiae. Pelopid. I 3 quam liberari hinter obsideri; II 4 ab hoc initio perculsa vor occidit; II 5 am ende: a quo et tempus et dies erat datus; III 1 statim vor ad aures; III 2 iam vor accubanti; ab exulibus duce Pelopida hinter vinolenti III 3; partim occiderunt, partim vor is exilium; V 3 esset hinter profectus. Hannib. I 1 si verum est, quod nemo dubitat, ut populus Romanus omnis gentis virtute superavit vor non est infitiandum; I 2 cum eo vor congressus; I 3 hic autem velut hereditate relictum vor Paternum autem in Romanos odium; — esset et vor alienarum; II 2 tamquam ab ipsis corruptum alia atque antea sentire hinter adducerent; II 5 tum vor ille; III 2 Romanorum vor civitatem; III 4 praeter Herculem Graium vor transierat und quo facto is hodie saltus Graius appellatur vor Alpicos; IV 1 hoc vor eodem und Clastii vor apud; VI 1 hinc vor invictus; VII 3 itemque fratrem eius; Magonem vor hoc responso; VII 4 et Magonem vor revocaverunt; — quotannis vor annui; VII 6 quinto anno post vor Claudio; X 1 illusis Cretensibus omnibus vor ad Prusiam, egit vor quam regem; X 5 tantum vor satis; XI 1 quarum vor acie; XII 3 fieri vor postularent; XIII 3 sed ex his duo hinter prodiderunt.

3. umstellungen: Miltiades III 1 fecit in Istro flumine pontem, quo . . . IV 1 decem equitum milia; VI 3 prima ipsius imago; VIII 4 magna ejus erat apud omnes civitates auctoritas. Aristid. II 1 pugnae autem navali apud Salamina interfuit; II 3 et hos sibi deligerent adversus barbaros duces; III 1 quantum quaeque civitas pecuniae daret. Pelop. I 1 litterarum Graecarum, utriquerei, quantum potuero, occurram; III 1 tanta de re; III 2 Allata est enim Athenis uni ex illis, Archiae, qui tum maximum magistratum Thebis obtinebat, epistula; IV 1 propria laus; V 2 recuperavit cum bello persequens Alexandrum (a. 367) Epaminondas; V 4 ira incensus, — secunda id victoria. Hannib. II 1 hostem Romanis reddidit; II 4 Carthagine profecturus, — ducere dubitaret; V 2 verba dedit; V 4 unum hoc; VI 2 quo valentior postea congrederetur, impresentiarum bellum componere cupivit; VII 6 quos Hannibal sui exposcendi gratia missos ratus; VIII 1 Antiochi spe fiduciaque possent induci; VIII 2 cumque illi desperatis rebus solvissent; VIII 3 nulla in re deseruit; IX 3 in templo Dianae deponit suas se fortunas illorum fidei credere simulans;

X 2 bellicosas nationes adiungebat, — quo magis cupiebat eum Hannibal opprimi. sed utrobique Eumenes plus valebat propter Romanorum societatem; XI 1 hac militum cohortatione facta; XI 7 pepulit adversarios; XII 3 non est ausus; XII 4 ille ei imperavit.

4) wort und formänderungen: Miltiad. I 1 sed iam für sed etiam; I 2 ex iis für ex his; I 5 profectus für proficiscens, is für hic; I 6 cum non haberet für non habens; II 3 quamquam carebat für quamvis careret; III 2 putabat für putavit; III 4 illis für eis; III 5 obstitit, quum diceret für dicens; III 6 hanc sententiam cum für huius cum sententiam; IV 2 et copias für ac suas copias, — is abest ab urbe . . . quinquaginta für is est ab oppido . . . decem; IV 3 quod hemerodromoe für qui; IV 7 ipsorum für eorum; V 5 profligarent, perterruerunt, peterent für profligarint, perterruerint, petierint; VI 3 illi für huic Miltiadi, hortantis für isque hortaretur; VII 5 quoniam ipse für cum ipse, Tisagoras für Stesagoras; VII 6 classem für classis, tantam für hanc, die praestituta für in praesentia; VIII 1 verum für hic; VIII 2 magistratibusque für magnisque; VIII 4 illum für eum. — Aristid. I 1 atque für itaque; I 3 cum für credensque; I 4 Aristidem für Aristiden, laborasset für elabor, verumtamen für hic; II 1 illo proelio für in pr.; ullum eius für ullum huius; III 1 voluerant für voluerunt; III 2 atque ille für hic. — Pelopid. I 1 summam für summas; I 4 fortiter für adversus; II 2 una für simul; II 3 quinquaginta für centum; II 4 perculsa für percussa, neque enim tam für hi enim non magis, quique für qui, eorum für quorum; II 4 in quibus erat für quorum dux e . .; III 1 laborarent für laborarint; III 2 signatam für signata, servias für serverus; IV 1 illo für hoc; IV 2 cum imperator esset Epaminondas für imperatore Epaminonda; V 3 eo für eoque. — Hannib. I 1 Hannibalem, H. filium, Carthaginiensem für die entsprechenden nominat.; illud für id; II 2 Hannibal, ubi id comperit für idque H. comperisset; II 4 dum conficiebatur für conficitur; III 1 illa für hac; III 2 sex et viginti annos natus für quinque et vig. annis natu; III 3 ex his für ex eis; III 4 effecitque für effecit; V 2 at ille für hic, Fabioque für Fabio, obiectu für obiecto visu, auderet für sit ausus; V 3 bis für iterum, quintum für quinquiens; V 4 dixisse für dictum, ac vix quisquam für nemo; VI 1 primo für primum; VI 3 postridie für post id factum paucis diebus; VI 4 ex fuga für e fuga; VII 2 his für eis, cum ipsis für cum eis, ipsorum für eorum; VII 3 etiam tum für etiam nunc; VII 4 quo responso für hoc responso, eo für huc; VII 5 sine für ex; VII 6 conscendit für ascendit; VIII 1 eodem für huc; VIII 3 in gerendo bello für in agendo bello; VIII 4 quo proelio für quod; IX 2 periculo für in periculo; X 1 in Italiam für erga Ital.; X 2 conciliando für conciliabat, ab illo für ab eo; X 3 arbitratus für arbitrabatur, eum für hunc; X 5 confecisset für effecisset; XI 3 quae . . . pertinerent für quot pertineret; XI 6 oppletas für completas; XII 3 id für his, exitum sibi für exitus; XII 4 eo für huc; XIII 4 utri für qui.

Die der berichtigung sachlicher fehler, welche weder durch um-

stellung noch durch kleinere zusätze oder abstriche beseitigt werden konnten, dienenden und unter dem text angebrachten anmerkungen treten so sparsam und knapp auf, dasz das ganze grosz und deutlich gedruckte büchlein nicht volle 96 seiten zählt.

Die grundsätze, nach welchen dr. Ortmann den Corn. Nepos umgearbeitet hat, finden, wie schon gesagt, meine volle billigung; und ich kann mir nicht denken, dasz sie anderweit auf erheblichen widerspruch stoszen werden. auch ihre durchführung mit den zum teil recht schönen ergebnissen, wie z. b. in beziehung auf den gebrauch der pronomina, läszt kaum etwas zu wünschen übrig. doch musz natürlich das endgültige urteil vorbehalten bleiben bis zu der zeit, wo das buch in längerem schulgebrauch sich wird bewährt resp. dargethan haben, dasz es seinem zweck nicht entspreche. dann wird sich auch dazu gelegenheit finden, das etwa unhaltbare im zusammenhange zu bemängeln und zu beleuchten, wie Pelop. I 4 partim interfecerant, alios in exilium eiecerant; II 4 Spartanis; IV 1 ut mox viderimus; Hannib. V 1 conflixerat, pepulerat für conflixit, pepulit; VI 2 impresentiarum offenbar entstanden aus in praesentia und einem am rande zum zweck der erklärung hinzugefügten iam oder tum.

Meseritz. Johannes Richter.

17.

Umriszzeichnungen zu den tragödieen des Sophokles. sechzehn blätter mit erläuterndem text von Ferdinand Lachmann, conrector und professor am Johanneum in Zittau. kupferstich von Louis Schulz. eingeführt von Joh. Overbeck. Leipzig, verlag von E. A. Seemann, 1873. IV u. 46 s. grosz 4.

Je mehr man in neuerer zeit bei der lectüre der classischen schriftsteller des altertums neben dem wortverständnis auch das sachverständnis betont, je mehr man darauf hinarbeitet, die schüler, so weit es möglich ist, nicht nur in die sprache, sondern auch in das leben, in den geist des altertums einzuführen, um so mehr hat man sich bestrebt auch die reichen mittel, welche die antike kunst uns an die hand gibt, für die schule zu verwenden. durch zeichnungen und photographieen, durch abgüsse und modelle — ich erinnere beispielsweise an die trefflichen Müllerschen bleimodelle römischer krieger — hat man versucht ähnlich wie bei dem naturwissenschaftlichen unterrichte die anschauung in den dienst des philologischen unterrichts zu ziehen. und gewis mit vollem rechte: gerade bei der empfänglichkeit der jugendlichen phantasie empfiehlt es sich durch gute bildliche darstellungen derselben stoff und anregung zu bieten, um damit die eindrücke des gelesenen oder gehörten klarer zu gestalten und zugleich zu festigen. die groszartig-

keit des Homerischen Zeus, der mit seinem winke den Olympos erbeben macht, wird von dem schüler ganz anders empfunden werden, wenn die idealgestalt des Phidias in dem abglanz der büste von Otricoli ihm entgegenleuchtet. wort und bild sollen sich gegenseitig heben und tragen. ein besonderes verdienst hat sich in dieser richtung Ed. von der Launitz erworben nicht allein durch die von ihm unermüdlich gegebenen anregungen, sondern namentlich auch durch die herausgabe seiner wandtafeln zur veranschaulichung antiken lebens und antiker kunst (Cassel, verlag von Th. Fischer). aber auch sonst finden wir jetzt bildliche darstellungen schon ziemlich häufig in lesebüchern für die gymnasialjugend, in schulausgaben, ja schullexicis, wie z. b. in dem praktischen Homerlexikon von Autenrieth. nicht direct für schulen berechnet, aber sehr gut zu verwenden sind ferner Overbecks bildwerke zum thebischen und troischen sagenkreise. auch der modernen kunst haben wir manche im geist der antike geschaffene, werthvolle gaben zu verdanken, welche sich als treffliche anschauungsmittel bei dem unterrichte verwenden lassen: ich erinnere an die zeichnungen von Carstens, Flaxmann, Genelli, an die meisterhaften Odysseelandschaften Prellers. finden wir hier eine reichliche fülle vorzüglicher leistungen für die Homerischen dichtungen, so treffen wir dagegen auffällig wenig kunstwerke, welche ihren stoff den tragikern entlehnen. hier tritt ein neues werk ein, welches eben so freudig von den kennern der kunst wie von den freunden des altertums begrüszt werden musz, ein werk, dessen verfasser philolog, aber, wie seine zeichnungen beweisen, zugleich künstler ist, die umriszzeichnungen zu Sophokles von F. Lachmann.

Als dieselben während der letzten philologenversammlung der archäologischen section zur einsichtnahme vorgelegt wurden, wurde 'allgemein anerkannt, dasz sie, an schönheit und adel der composition, verständnis und wärme der auffassung vielen ähnlichen arbeiten überlegen, am meisten an Carstenssche zeichnungen erinnern' (verhandlungen der 28n vers. deutsch. phil. u. schulm. in Leipzig, s. 175) und es wurde einstimmig der wunsch ausgesprochen, dasz dieselben durch vervielfältigung auch weiteren kreisen zugänglich gemacht werden möchten. dies ist gegenwärtig geschehen durch den verlag von E. A. Seemann. in vorzüglicher ausstattung, von L. Schulz vorzüglich in kupfer gestochen, liegen die 16 blätter uns jetzt vor zu einem verhältnismäszig sehr niedrigen preise. vorausgeschickt ist von Lachmann selbst eine für das nichtphilologische publicum berechnete einleitung über das leben und dichten des Sophokles; darauf folgt eine schwungvoll geschriebene inhaltsangabe der einzelnen tragödien mit besonderer berücksichtigung des stoffes der einzelnen bilder. jeder zeichnung geht ein blatt voraus, auf welchem die das bild erläuternden verse griechisch und deutsch (nach Donners übersetzung) abgedruckt sind.

Dasz die bilder aus begeisterung für die meisterwerke des groszen dichters hervorgegangen sind, dasz der künstler zugleich philolog ist, ersieht man aus der wahl seiner stoffe. nicht blosz malerische motive sind hier entscheidend gewesen, wie dies z. b. bei den Genellischen zeichnungen vielfach der fall ist, sondern die bedeutsamkeit der situation. mit feinem sinn hat Lachmann verstanden die höhepuncte jedes dramas aufzusuchen und künstlerisch zu fixieren. dies wird aus einer kurzen besprechung der einzelnen blätter klar hervorgehen.

Aus dem Aias führt uns das erste bild die scene vor, wo der held nach dem berühmten monolog im begriffe steht sich in sein eigenes schwert zu stürzen. auf dem zweiten bilde sehen wir das versöhnliche eingreifen des Odysseus, welcher die härte Agamemnons zurückweisend über der leiche des helden sich mit Teukros versöhnt, während die trauernde Tekmessa mit dem sich anschmiegenden kinde neben der leiche kniet.

Ebenfalls zwei zeichnungen beziehen sich auf die Elektra. auf der ersten — vielleicht der schönsten der ganzen sammlung — stellt der künstler den moment dar, wo der pädagog des Orestes die fingierte todesnachricht überbringt: die gespannt hörende Klytaimnestra, eine königliche gestalt, und die leidenschaftlich erregte Elektra stehen in wirkungsvollem contraste zu den plaudernden oder lauschenden, anmutigen dienerinnen, welche an dem im vordergrund stehenden altar beschäftigt sind. das zweite bild gibt die erkennungsscene zwischen Elektra und Orestes wieder. auf beiden hat Lachmann mit glücklichem griff das alte löwenthor an dem gewaltigen quaderbau des königspalastes von Mykenai angebracht.

Es folgt der könig Oidipus: Oidipus selbst bildet den mittelpunct der beiden tafeln: auf der ersten noch im vollbesitz seiner macht, wenn auch schon von düsteren ahnungen erfüllt, sendet er eben einen boten aus, um den letzten zeugen, den hirten vom Kithairon, herbeizuholen, während Jokaste vergeblich versucht, ihn von dem verhängnisvollen schritte abzuhalten. auf der zweiten ist die katastrophe vorüber: der innerlich gebrochene, seines augenlichts beraubte Oidipus tritt uns entgegen, wie er abschied nimmt von den beiden geliebten töchtern, die sich zärtlich an ihn schmiegen. auch hier, wie auf den meisten übrigen blättern, sind die begleitenden personen ähnlich dem chor in der tragödie, mehr oder minder teilnehmend in die handlung verflochten.

Hat der zeichner in den vorhergehenden blättern seinen feinen sinn für architectur bewährt, so zeigt sich sein verständnis für landschaftliche decoration besonders in den beiden umrissen zum Oidipus auf Kolonos. auf dem ersten bringt er das zusammentreffen der Ismene mit Oidipus und Antigone im hain der Eumeniden zur darstellung; auf dem zweiten die zurückführung der beiden von Kreon weggeschleppten töchter zu ihrem vater durch Theseus, dessen edle heldenhafte gestalt sich trefflich abhebt von der lieblichen an-

mut der beiden jungfrauen und der ehrwürdigen erscheinung des blinden greises.

Drei tafeln sind der Antigone gewidmet. die eine zeigt uns in der mitte die hohe gestalt der königlichen jungfrau, wie sie eben von den wächtern bei der leiche des geliebten bruders überrascht wird: links schweift der blick über die wächter hinweg nach den zinnen der fernen stadt, hinter welcher sich in schön geschwungenen linien das gebirge hinzieht. die zweite führt uns in das grabgewölbe: die leiche der geliebten im arme zückt Haimon in wilder verzweiflung das schwert gegen den eigenen vater. auf der dritten sehen wir ihn selbst als leiche in den armen Kreons, welcher eben die kunde erhalten hat von dem tode der Eurydike: durch eine geöffnete thür erhalten wir einen einblick in das innere des palastes, wo die königin mit dem dolche in der brust auf ihrem lager liegt, verzweifelnde dienerinnen in ihrer nähe.

Aus dem Philoktet sind zwei scenen dargestellt; die eine, in welcher Neoptolemos edelmütig die geschosse des Herakles trotz der einsprache des Odysseus dem kranken helden zurückgibt (v. 1247 ff.) und die schluszscene mit der erscheinung des Herakles. auch hier ist die landschaftliche umrahmung mit dem rauchenden vulcane im hintergrunde und dem blick auf das meer sehr glücklich getroffen.

Für das letzte stück, die Trachinierinnen, finden wir wiederum drei zeichnungen. auf der ersten sehen wir Deïaneira, im begriffe die von Lichas ihr vorgeführten kriegsgefangenen frauen, an ihrer spitze Iole, zu empfangen. auf der zweiten ist der moment dargestellt, wo Deïaneira mit entsetzen die wirkung des zaubermittels kennen lernt an der wolle, mit welcher sie das gewand bestrichen. auf dem letzten bilde endlich sehen wir Herakles auf der bahre, von furchtbaren schmerzen gefoltert, neben ihm seinen sohn Hyllos, ringsum männer und frauen mit zeichen der trauer und des entsetzens.

Dies sind die vorwürfe der 16 zeichnungen: man sieht, wie geschickt die auswahl getroffen ist. über die künstlerische gestaltung der einzelnen scenen spricht sich Overbeck in seinen vorausgeschickten einführenden worten so aus: 'der urheber dieser zeichnungen ist kein fachgemäsz gebildeter künstler, noch haben ihm alle jene hilfsmittel zu gebote gestanden, über die ein solcher gebietet; er ist auch kein im weitern umfang mit der antike vertrauter archäolog, sondern ein schulmann, der die aus seinem autor gezogenen inspirationen in glücklich erhöhten muszestunden dem papier anvertraut hat, ohne dabei zunächst an die veröffentlichung, an künstlerische erfolge oder gar an die rivalität mit irgend einem meister zu denken. wenn davon aber die natürliche folge ist, dasz ein scharfes auge in composition und formgebung dies und jenes entdecken mag, das an correctheit hinter streng gestellten künstlerischen forderungen zurückbleibt, und dasz auch der archäolog, der geneigt sein möchte,

an die persönliche charakteristik und an die einzelheiten des costüms den maszstab der antike zu legen, nicht alles würde billigen und vertreten können, so ist doch dem gegenüber des tief empfundenen, des stilvoll und in frischer schönheit gestalteten so vieles, des aus ängstlichen studien und reminiscenzen zusammengelesenen so weniges in diesen blättern, dasz man zweifeln darf, ob dieselben durch ein volleres masz künstlerischer und archäologischer correctheit mehr verloren oder mehr gewonnen haben würden. wie dem immer sei, dasz diese zeichnungen zu den erfreulichsten und anregendsten wiedergaben antiker poesie zu rechnen sind, welche unsere kunst aufzuweisen hat, wird wol unbestritten bleiben' —.

Referent hat dem urteile dieses so feinfühligen kenners der antike nichts weiter hinzuzufügen als den wunsch, dasz das werk recht viele so erfreuen möchte wie ihn, dasz es namentlich der von Sophokles begeisterten jugend in die hand gegeben werde; in dieser beziehung dürfte es solchen anstalten, bei welchen prämien verteilt werden, als vorzüglich geeignetes prämienbuch zu empfehlen sein.

Dresden. Hermann Dunger.

74.

Aphorismen über die gymnasien, besonders die humanistischen, hauptsächlich im königreiche Bayern. von Heinrich Christian Kleinstäuber, qu. königl. conrector und gymnasialprofessor in Regensburg. Regensburg, druck und verlag von Georg Joseph Manz. 1873. 60 s. gr. 8.

Es erscheint angemessen, die das gymnasialwesen betreffende kleine schrift eines in den wohlverdienten ruhestand getretenen bayerischen schulmannes, welcher fast vier jahrzehnte hindurch von der untersten bis zur obersten classe gewirkt hat, auch in diesen jahrbüchern einer kurzen besprechung zu unterziehen. denn einerseits sind die hier niedergelegten 'aphorismen' zwar zunächst, wie dem kundigen nicht entgehen kann, durch den hinblick auf concrete verhältnisse hervorgerufen, aber doch fassen sie auch stets die principielle seite ins auge und beanspruchen dadurch allgemeine beachtung. andererseits fällt durch manche vorschläge des verfassers auf das bayerische gymnasialwesen ein so eigentümliches licht, dasz einem bayerischen gymnasiallehrer wol gestattet ist, an dieser stelle gegen gewisse puncte verwahrung einzulegen.

Obschon die abfassung der 'aphorismen', wie uns die vorrede belehrt, durch den ganz speciellen wunsch 'eines sehr intelligenten, von groszem interesse für die gymnasialbildung und ihre lehrer beseelten mannes in einfluszreicher stellung' veranlaszt ist, welcher des verfassers 'ansichten über die gymnasialverhältnisse' kennen lernen wollte, so hebt die schrift doch mit einer ganz allgemein

gehaltenen einleitung 'von den arten der gymnasien' an, welche den unterschied der humanistischen und realgymnasien erörtert. unmöglich können wir hier dem verf. durch die zwölf oft wieder in unterabteilungen zerfallenden abschnitte des ersten hauptteils folgen, welcher 'von den humanistischen gymnasien' in einer fast alle seiten des stoffes berührenden reichhaltigkeit handelt; nur an einzelheiten mögen hier einige kurze bemerkungen geknüpft werden.

Auffallend erscheinen zunächst gewisse widersprüche, die sich in die darstellung eingeschlichen haben. so rühmt der verf. s. 9 unsere muttersprache 'als die unter den modernen sprachen, welche allein im stande ist, den inhalt und die form der classischen schriftsteller adäquat wiederzugeben'. im allernächsten satze aber spricht er ihr diesen vorzug wieder ab, indem er sagt, dasz 'auch die beste übersetzung immer nur ein schattenbild des originals bleibt'. tiefer greifend obgleich für den leser minder auffällig ist der widerspruch, wenn es s. 8 heiszt: 'die humanistischen gymnasien haben also nicht die aufgabe oder die absicht, ihre schüler durch eine summe positiver kenntnisse aus diesem oder jenem gegenstande für den betrieb einer besonderen wissenschaft vorzubereiten'; und wenn dann s. 14 die notwendigkeit eines unterrichtsfaches gerade durch dessen praktische wichtigkeit für besondere fachstudien in folgender weise begründet wird: 'denn eine gründliche kenntnis des lateinischen ist nicht nur den künftigen philologen und theologen absolut nötig, sondern auch für die mediciner und juristen in hohem grade notwendig, für letztere besonders, damit sie die lateinisch geschriebenen quellenwerke ihrer wissenschaft gründlich verstehen können'. auch das lateinsprechen wird s. 15 verworfen, weil es unpraktisch ist: 'denn es werden keine collegien mehr lateinisch gelesen, ja sogar lateinische promotionen werden immer seltener, und selbst bei einem zusammentreffen mit ausländischen gelehrten hat das lateinsprechen mit ihnen wegen ihrer von der unserigen abweichenden nationalen aussprache desselben grosze schwierigkeit'. ein anderer widerspruch scheint in den äuszerungen über cursorische lectüre zu liegen, 'welche im latein nicht zu verschmähen ist', wie es s. 15 heiszt, während s. 17 gesagt wird: 'überhaupt (also doch auch im lateinischen) ist die sogenannte cursorische lectüre, wenn sie ein ununterbrochenes lesen ohne allen anstosz und ohne jede erklärung sein soll, teils unmöglich, teils von geringerem nutzen, wird aber dabei doch das zum verständnis notwendige — und wenn auch nur das notwendigste — erklärt, so ist zwischen ihr und der sogenannten statarischen lectüre kein wesentlicher unterschied.' ebenso sieht es einem widerspruche nicht unähnlich, wenn bezüglich des griechischen s. 16 gefordert wird, 'weniger auf das entstehen der formen, als auf ihr festes memorieren und die fertigkeit im bilden derselben zu sehen'. wodurch könnte denn die fertigkeit im bilden der formen sicherer gefördert werden als durch die einsicht in das entstehen

derselben? wie es einzurichten sei, dasz dadurch das feste memorieren nicht leide, hat ja bekanntlich Bonitz (vgl. den aufsatz in den erörterungen zu Curtius griech. gramm. s. 204) gezeigt. doch genug hiervon.

In dem abschnitte 'vom religiösen charakter der gymnasien' betont der verf. s. 11 den christlichen charakter derselben, während er sich gegen strenge confessionelle scheidung in paritätischen staaten ausspricht. indem er hervorhebt, dasz die gymnasien 'ihren zweck in dieser beziehung nicht allgemein als erziehung zu religiös-sittlicher tüchtigkeit bezeichnen' sollen, polemisiert er stillschweigend gegen § 1 des (nicht ins leben getretenen) 'entwurfs einer ordnung der gelehrten mittelschulen in Bayern' von 1869 und stellt sich auf den standpunct der noch geltenden 'revidierten ordnung' der bayerischen gymnasien von 1854, welche im § 1 'die tiefere erkenntnis und bewahrung des christentums' als eine der vom gymnasium zu legenden grundlagen der höheren bildung bezeichnet.

Bezüglich der philosophie im gymnasium sagt der vf. s. 13: 'die zeit für sie würde, wenn man sie auf die IIIe und IVe gymnasialclasse (prima) beschränken, sich mit je zwei wöchentlichen stunden begnügen und die vorträge nur (!) auf encyklopädischen, propädeutischen, empirisch-psychologischen und formal-logischen und dialektischen inhalt erstrecken würde, doch gefunden werden können'. ref. hat hierin eine entschieden entgegengesetzte ansicht; weder ist er naiv genug der versicherung des verf. s. 14 glauben zu schenken: 'lehrer dafür werden sich nach der neuen prüfungsordnung, welche von den lehramtscandidaten einen aufsatz über ein philosophisches thema verlangt, wohl finden'; noch auch vermag er dem vorschlage des verf. gemäsz eine der ohnedies allzu spärlichen wochenstunden für das griechische in den beiden oberen jahrescursen etwa zu gunsten jenes propädeutischen unterrichts preiszugeben. die 'revidierte ordnung' von 1854 hatte in Bayern für das ganze gymnasium je 6 wochenstunden für den griechischen unterricht festgesetzt; eine ministerialverordnung von 1857 entzog hiervon der In und IIn gymnasialclasse (secunda) eine stunde, um dieselbe für die mathematik zu verwenden. aber schon der erwähnte 'entwurf' von 1869 nahm wieder die frühere stundenzahl auf; und der nach der neuen organisation der obersten schulbehörde in Bayern zu erwartende lehrplan wird ohne zweifel diese stundenzahl eher erhöhen als vermindern. an der für das lateinische bestimmten stundenzahl läszt sich aber auch nach des verf. meinung, wie sie s. 15 ausgesprochen ist, 'nichts abbrechen'.

Vom lateinischen heiszt es s. 14 ausdrücklich, 'dasz diese sprache der hauptgegenstand an den humanistischen gymnasien sein und möglichst gründlich und ausführlich betrieben werden müsse'; um so mehr aber befremdet es, dasz der verf. nicht nur s. 15 lateinische versübungen und, wie bereits angedeutet, versuche im latei-

nisch sprechen, auch etwaige lateinische interpretation von classikern verwirft, sondern der freien lateinischen aufsätze mit gar keinem worte gedenkt. da der verf. s. 17 einen specifischen unterschied zwischen statarischer und cursorischer lectüre bestreitet und offenbar nur eine graduelle differenz zwischen beiden arten der lesung anerkennt, so ist es schwer verständlich, warum sich nach s. 15 nur Cäsar, Justin und Ciceronische briefe zu schnellerer lectüre eignen sollen, während Livius zu schwierig sei. es musz ja doch die länger fortgesetzte lesung des Livius von selbst zu rascherem, also mehr cursorischem fortschreiten führen. interessant ist es, die äuszerung des verf. s. 15, wonach 'in der oberclasse die cursorische lectüre ganz wegfallen sollte, damit man dadurch zeit gewinne, auch einen lateinischen dramatiker zu lesen' mit dem vorschlage des ungenannten autors der bekannten schrift 'über nationale erziehung' s. 49 zu vergleichen, dasz 'in oberprima im lateinischen in allen stunden nur cursorisch gelesen werden soll und zwar unter hereinziehung der gesamten litteratur mit ausdrücklicher einschlieszung der dramatiker'. was die cursorische griechische lectüre betrifft, so ist ref. mit dem verf. in der sache einig, findet jedoch die form, in welcher des verf. ansicht vorgetragen ist, befremdlich. dieser sagt s. 16: 'zur cursorischen lectüre eignet sich im griechischen kein classischer schriftsteller besonders, wenn man nicht den jonischen historiker Herodot oder den dichter Homer dazu wählen will.' ref. aber sagt: zur cursorischen lectüre eignen sich im griechischen zwei schriften ganz besonders, die erzählungen Herodots und die Homerischen gedichte. s. 16 heiszt es ferner, statt der gräcität (so nennt der verf. die übersetzung ins griechische) bei der absolutorialprüfung (wie bekanntlich in Bayern das maturitätsexamen genannt wird) wäre zweckmäsziger eine 'version zu geben, die aber nicht einem griechischen classiker entnommen ist, damit die stelle nicht etwa in einer anstalt bereits gelesen sein kann und diese dadurch einen unbilligen vorteil vor den anderen gewinne, sondern die von einem tüchtigen philologen gemacht wurde'. sonderbar; als ob es nicht zahllose trefflich passende stellen aus schriften gebe, die nie im unterrichte gelesen werden! übrigens entscheidet sich ref. durchaus für beibehaltung des deutsch-griechischen scriptums in der schluszprüfung aus gründen, wie sie jüngst erst von competenter seite dargelegt worden sind und neuestens von Lattmann (reform der gymnasien s. 32) ohne erfolg bekämpft werden.

Für das deutsche fordert der verf. s. 18 in den zwei oberen jahrescursen drei wochenstunden, was allerdings wünschenswerth erscheint. dagegen vermag sich ref. nicht dem anzuschlieszen, was s. 19 über den französischen unterricht bemerkt ist, dasz nemlich schon vor dem für die vier letzten jahre obligaten betrieb dieser sprache zwei jahre hindurch in 1—2 wöchentlichen stunden facultativer unterricht zu erteilen sei. ref. fürchtet, dasz sowol diese für den anfangsunterricht durchaus ungenügende stundenzahl als auch

eine zeitweilige facultative behandlung nicht nur zunächst keinen erfolg haben, sondern auch noch für den späteren obligaten unterricht, welchem dann weder der reiz der neuheit zukommt noch auch der rechte ernst entgegengebracht wird, verderblich wirken könnte. auf die s. 19 für die mathematik gemachten vorschläge vermag ref. nach ihrem materiellen inhalte nicht einzugehen, verwahrt sich aber entschieden gegen folgende hierbei vom verf. gebrauchte sätze, da er weder das im ersten angerufene forum als zuständig anerkennt noch auch die eigentümliche begründung der im zweiten ausgesprochenen thatsache als richtig betrachten kann. die sätze lauten: 'es herscht auch desfalls unter den schülern und im publicum die meinung, es finde bereits eine überbürdung in diesem gegenstande statt. denn unter unsern gymnasialschülern ist weitaus die mehrzahl nur mittelmäszig begabt, weil gute talente heutzutage, wo der materialismus vorherscht, lieber anderen berufsarten sich zuwenden.' hinsichtlich der geschichte und geographie faszt sich der verf. s. 20 und 21 kürzer, als man von dem autor einschlägiger lehrbücher erwartet; wenn er sich gegen 'quellenstudien von gymnasiasten' im ersten fache erklärt, so ist diese polemik hoffentlich nicht gegen die 'historischen quellenbücher' von Herbst, Baumeister, Weidner und Fritzsche gerichtet. das bei erwähnung der naturgeschichte vom verf. gegebene raisonnement ist dem ref. nicht ganz verständlich gewesen. der vorschlag aber, den unterricht in diesem fache aus den unteren in die oberen classen zu verlegen, wird wol keinen beifall finden, da in diesen keine zeit verfügbar ist, und auch in jenen der wahre zweck dieses unterrichts, den im knaben schlummernden natursinn zu wecken und anzuleiten, erreicht werden kann. auch über kalligraphie und stenographie, 'welche mit der zeit noch obligater gegenstand werden könnte', zeichnen, musik wie über hebräische sprache äuszert sich der verf. s. 22—24 mit wenigen worten. was ebenda bezüglich der englischen und italienischen sprache gesagt ist, dasz nemlich 'die ausdehnung des unterrichtes sich bestimmt nach dem localen bedürfnisse, den mitteln der anstalt und der gelegenheit, passende lehrer hierin zu erhalten', vermag ref. sich nicht anzueignen. vielmehr erscheint es leicht, 'passende lehrer' zu finden, wenn man die hierfür erforderlichen opfer nicht scheut; notwendig, der anstalt die entsprechenden 'mittel' zu verschaffen, falls ihr dieselben etwa fehlen; gefährlich, auf das lautwerden eines 'localen bedürfnisses' lange zu warten. ref. kennt ein sehr frequentes gymnasium, an welchem seit jahrzehnten kein italienischer unterricht dargeboten war. ein 'locales bedürfnis' hatte sich so wenig gezeigt, dasz jüngst vor der ernennung eines lehrers für italienische sprache erst umfrage unter den schülern gehalten wurde, ob einige diesem facultativen unterrichte beizuwohnen geneigt wären. und als die gelegenheit dargeboten war, da bewies die teilnahme von mehr als 80 schülern unzweifelhaft, dasz ein freilich latentes 'bedürfnis' bestanden hatte.

S. 24 wird die in Bayern bisher normale zahl von 8 jahrescursen gebilligt und mit der verwerfung eines neunten jahres wiederum gegen den 'entwurf' von 1869 § 3 still polemisiert. ebenda werden sogenannte vorcurse mit gewichtigen gründen abgelehnt. s. 30 wird die einteilung des schuljahres in zwei semester, da in Bayern das 'grosze pädagogische übel halbjährlicher versetzungen' (wie Schrader unterrichtslehre s. 265 sagt) nicht besteht, als unnötig bezeichnet und eine teilung in drei abschnitte vorgeschlagen, welche durch neuntägige weihnachtsferien, 16tägige osterferien und die vom 22 juli bis zum 14 september zu erstreckenden hundstagsferien geschieden würden. s. 36 eifert der verf. gegen die in Bayern noch bestehende location der schüler; es befremdet daher, dasz er unmittelbar darauf die ansicht verwirft, 'dasz die jahresberichte die namen der schüler ohne angabe eines fortganges derselben in plätzen oder noten, nur in alphabetischer ordnung, aufführen sollen', und zwar, 'da dies gute und schlechte schüler unter einander würfelt und gar kein urteil über qualität der schüler, und auch teilweise der anstalt ermöglicht'. ref. hält ein aus solchen daten gezogenes urteil über den letzten punct für sehr gewagt, da gute durchschnittsnoten ebensowol in milder observanz eines lehrercollegiums als in genügenden leistungen der schüler begründet sein können. überhaupt würde ref. gern auf alle tabellen in den jahresberichten verzicht leisten und dafür lieber wie in den programmen aus Norddeutschland und Oesterreich eine übersicht der bearbeiteten aufsatzthemata lesen. den wunsch des verf., dasz, wie es s. 36 heiszt, 'zur lieferung von schulprogrammen niemand verpflichtet werden sollte', findet ref. annehmbarer als die daran geknüpfte behauptung, dasz 'deren werth immer mehr angezweifelt wird'. es verhält sich vielmehr in diesem zweige der litteratur wie in der litteratur überhaupt, dasz sich werthvolle arbeit und leichte waare neben einander finden. aber gerade für detaillierte specialforschungen, die sich oft nicht einmal für den weiten leserkreis einer fachzeitschrift eignen, oder auch für pädagogische erörterungen, welche bisweilen auf locale oder doch enger begrenzte verhältnisse sich beziehen, gibt es keinen entsprechenderen ort als die beilage zu dem vom vorstande der schule erstatteten jahresberichte. die absolutorialprüfung in Bayern kennt zwar keinen der auf der vorjährigen pfingstversammlung mittelrheinischer gymnasiallehrer von Piderit hervorgehobenen misstände des maturitätsexamens in Preuszen, leidet dagegen, wie auch der verf. s. 37 zeigt, durch das unverhältnismäszige gewicht, welches im gegensatze zu den alten sprachen die übrigen fächer besitzen. treffender noch als die hier vom verf. gemachten modificationsvorschläge erscheinen die übrigens keineswegs neuen gründe, mit welchen derselbe s. 39 gegen die in Bayern noch officiell bestehende, übrigens anderswo unter anderer form auch vorkommende verteilung von schulpreisen kämpft. aber wie kommt es, dasz er für die lehrer wünscht, was er den

schülern nimmt, indem er s. 44 die seltenheit der an lehrer oder gar nur an schulvorstände erteilten titel und orden beklagt?

In betreff der staatsprüfung für das gymnasiallehramt erklärt der verf. s. 46 mit vollem rechte, sie solle 'nicht darauf ausgehen, ein breites encyklopädisches wissen zu erproben, sondern sich mit dem beweis eines gründlichen und wissenschaftlichen studiums der hauptfächer begnügen'. derselbe gesichtspunct war es ohne zweifel, der in der neuen bayerischen prüfungsordnung von 1873 eine entsprechende bestimmung veranlaszte, die nun merkwürdiger weise s. 45 vom verf. bekämpft wird, indem er sagt: 'ferner dürfte die an die künftigen gymnasialprofessoren gestellte forderung, bei der specialprüfung aus der classischen philologie eine freie, auf selbständiger forschung beruhende abhandlung über ein thema aus dem gebiete der classischen philologie von dem umfange eines druckbogens zu liefern, eine zu grosze sein. das ist, wenn diese wirklich eine wissenschaftliche arbeit sein soll, nur von künftigen docenten auf universitäten zu verlangen'. für den letzten satz ist der verf. den beweis schuldig geblieben; es wäre aber auch traurig, wenn er darzuthun vermocht hätte, dasz eine wissenschaftliche arbeit nur aus den akademischen kreisen gefordert werden dürfe. ref. sieht nicht ein, welche andere probe des vom verf. selbst gewünschten 'gründlichen und wissenschaftlichen studiums' verlangt werden könne als eine 'auf selbständiger forschung beruhende abhandlung'.

In dem abschnitte, der 'von der stellung der lehrer' handelt, sind dem verf. s. 47 zwei versehen begegnet. indem er nemlich für die lehrer an frequenteren anstalten wegen der vermehrten correcturen usw. besondere zulagen fordert, vergiszt er, dasz nach ausweis der amtlichen jahresberichte in Bayern die lehrer an minder stark besuchten gymnasien, da hier keine assistenten aufgestellt zu werden pflegen, meist eine gröszere zahl von unterrichtsstunden übernehmen müssen. und während er über die unbillige willkür klagt, durch die mancher gymnasiallehrer gezwungen werde, bei der prüfung für die zulassung zum einjährigen freiwilligendienste gratis thätig zu sein, übersieht er, dasz seit anfang 1873 für die betreffende mühewaltung auch in Bayern diäten gezahlt werden. schlagend sind die bemerkungen des verf. s. 50 über die stellung der gymnasialrectoren in Bayern, deren amt lediglich eine widerrufliche function ist. der vorschlag des ministeriums, die rectorstellen wie die anderer amtsvorstände als definitive zu erklären, ist von der landesvertretung im frühling 1873 zurückgewiesen worden mit gründen, die hier, ohne dasz der verf. die zielscheibe seiner polemik ausdrücklich bezeichnet, klar abgefertigt werden.

Das letzte 'vom obersten schulregimente' handelnde capitel dieses hauptteils erhebt eine ganze reihe von bedenken gegen den durch verordnung vom 22 november 1872 in Bayern gebildeten

obersten schulrath; auch hier findet sich manches befremdliche. wenn s. 55 gesagt wird, dasz der aus akademischen lehrern bestehende teil der mitglieder einer solchen behörde 'in der regel nicht gründliche kenntnisse der gymnasialverhältnisse' besitze, so mag der verf. diese behauptung verantworten; aber so viel ist doch gewis, dasz die gelegenheit in einer gröszeren zahl von gymnasien sich prüfend umzusehen auch eine art von 'kenntnis der gymnasialverhältnisse' verschafft, wie sie sich nicht aus decennienlanger thätigkeit an einer und derselben schule gewinnen läszt. weiter heiszt es von solchen mitgliedern, sie 'haben häufig eine einseitige vorliebe für ihr specielles fach und möchten dieses an den gymnasien besonders vertreten sehen'. sehr möglich; aber ist dasselbe etwa bei einem philologen, welcher rector ist, unmöglich? und doch fordert der verf. s. 49 mit vollem recht, dasz der rector 'ein classischer philologe' sei. ferner wird behauptet, universitätslehrer, welche mitglieder jener behörde sind, 'haben sich auch geneigt gezeigt, ungenügende erfolge der candidaten am ende ihrer universitätsstudien den gymnasien zur last zu legen'. mag sein; aber ganz im einklange damit bezeichnet der verf. selbst als eine der 'ursachen der jetzt abnehmenden quantität und qualität' der lehrkräfte s. 44: 'die wahl des philologischen studiums von studierenden, die schon als gymnasiasten in den alten sprachen wenig leisteten'. endlich findet der verf. s. 55 'fungierende rectoren in diesem rath nicht geeignet', da diese 'selbst in die kategorie der zu inspicierenden gehören'. aber wie reimt es sich damit, dasz nach dem vorschlag des verf. s. 56 auch ein gymnasiallehrer unter den mitgliedern der obersten schulbehörde sich befinden soll, der doch gewis ebenso unbestritten zu den zu 'inspicierenden' gehört?

Viel knapper als im ersten spricht sich der verf. im zweiten hauptteile seiner 'aphorismen' aus, welcher 'von den realgymnasien' s. 57—60 handelt. ref. vermag nicht, auf dieses gebiet zu folgen und schlieszt daher mit der hinweisung, dasz durch ein redactionsversehen des verf. bei nachträglicher einschaltung etlicher sätze ein kleiner teil des textes s. 41 unverständlich geworden ist. — Hoffentlich ergibt sich aus diesen bemerkungen, dasz die 'aphorismen' dem lehrer und schulfreunde reichhaltigen stoff und somit eine lohnende lectüre bieten.

MÜNNERSTADT. EUSSNER.

19.

VIDEANT CONSULES! ZUR ORIENTIERUNG ÜBER FRAGEN DES HÖHEREN BILDUNGSWESENS, INSBESONDERE ÜBER DIE FORDERUNG DER GLEICHBERECHTIGUNG DER REALSCHULEN MIT DEN GYMNASIEN. Görlitz, Wollmann. 1874. 88 s. 8.

Der verf., welcher sich auf dem titelblatt nicht nennt, der aber aus einer notiz auf s. 87 mit einiger sicherheit errathen werden kann,

hat ein warmes herz für das wohl der nation und der schule und für wahre wissenschaft, und wie der grundton, in dem dies empfehlenswerthe werkchen geschrieben ist der einer aufrichtigen sorge um die geistigen interessen des neuen reiches ist, so heimelt er jeden national gesinnten leser von vornherein an. die untersuchung über die organisation unseres schulwesens überhaupt und über die besondere frage, ob den realschulen gleiche rechte mit den gymnasien zu gewähren seien, beginnt mit dem hinweis auf die bedenkliche erscheinung, dasz die höchsten fragen über staat, religion und wissenschaft so oft nur nach dem maszstab verworrener tagesmeinung gemessen und also auf schwanker grundlage des denkens und urteilens abgefertigt werden. nicht blosz sei deren ventilierung eine beliebte materie für gesellige unterhaltung oder auch für sogenannte populär-wissenschaftliche vorträge, sondern es werde auch mit einer nicht zu unterschätzenden consequenz und ausdauer versucht, in gesetzgebenden versammlungen und in der presse für die verbreitung der jeweiligen parteiauffassung zu wirken. wenn schon diese thatsache nicht zu leugnen ist, so bezweifle ich doch, dasz sie in dieser zeit der allgemeinen öffentlichkeit beklagt werden darf. im gegenteil, wie dies einerseits unvermeidlich ist, so ist es andrerseits auch wünschenswerth, dasz die aufgaben der schule öffentlich erörtert werden. freilich darf keine partei der andern das feld der presse und der andern arten öffentlicher meinungsäuszerung überlassen. nur dann ist das correctiv für den schaden gegeben, den sonst eine dilettantenmäszige behandlung so wichtiger materien vor dem gröszeren publicum anrichten musz. die teilnahme übrigens, die sich jetzt für derartige untersuchungen allgemein regt, ist ein gradmesser des interesses, das der schule, diesem unzweifelhaft wichtigsten staatsinstitut, mit recht von den zeitgenosssen gewidmet wird. freilich ist hierbei, wie bei allen besprechungen über staatsangelegenheiten zu wünschen, dasz die männer der wissenschaft die öffentliche meinung auf grund ihrer ernsten wissenschaftlichen studien aufzuklären und zu leiten nicht unterlassen. und dazu, dasz den schulfragen eine derartige ruhige behandlung in der presse, in der gesellschaftlichen unterhaltung und in vorträgen zu teil werde, müssen alle patriotisch gesinnten schulmänner eifrig mitwirken. unsere arbeit darf sich, wie heute die zeitverhältnisse sind, nicht auf die engen grenzen der schulstube einengen. für die art, wie solches geschehen müsse, gibt grade das buch, das wir besprechen, ein nachahmungswürdiges beispiel.

Der verf. führt mit recht die agitation für die erweiterung der rechte der realschulen auf die politischen bestrebungen der radicalen der 40er jahre zurück; er erinnert an die in folge der julirevolution entstandene spaltung der burschenschaft in zwei parteien. von denen er die eine, welcher deutsche treue und frömmigkeit ein leuchtendes ideal war, als die nationale, die andere, welche die geschichte des deutschen volkes unvermittelt nach französischem muster ge-

stalten wollte, als die revolutionäre und antinationale bezeichnet. die letztere richtung wirkte im stillen und suchte namentlich durch verbreitung der ansicht, dass die realschulen die sogenannte volksbildung mehr beförderten, diesen und damit einem bruch mit der vergangenheit unseres volkes vorschub zu leisten. alles sollte nivellirt werden. 'eine endlose graue wüste, in der die stickluft der langeweile und unbedeutendheit weht, in der keine quelle labt, kein baum grünt, kein vogel singt, kein berg mit sonnenbeglänztem gipfel unsere blicke anzieht; auf diesem wüstenplanum darf nichts hervorragen, vielleicht nur einige kamele — mit schätzen beladen — handel und wandel.' nachdem dann der verf. sehr treffend noch auf den widerspruch aufmerksam gemacht hat, der darin liegt, dasz man, während die realschulen ihrem eigenen zwecke zu entsprechen nicht vermögen, sie nun, statt zu reformieren, grade dem zwecke und der richtung dienen lassen will, gegen die sie ausdrücklich als prägnanter gegensatz geschaffen worden sind, — bespricht er mit philosophischer gründlichkeit die grundsätze, nach denen die ganze frage über die stellung der höheren schulen beurteilt werden musz. es wird nachgewiesen: *a*) als oberstes princip — die wissenschaft ist idealismus, dh. vermehrung des geistigen besitzes der menschheit durch entfaltung neuer ideen; *b*) als notwendige bedingung hierzu — erfassen der wissenschaft als einer historischen continuität und setzen des zusammenhanges aller einzelnen zweige untereinander; *c*) als hauptsächlichstes mittel zur erreichung des zwecks — wissenschaftliche methode. wir müssen es uns selbstverständlich versagen, die geistvolle untersuchung hier ins einzelne zu verfolgen, und nennen nur das resultat derselben, dasz nemlich die gymnasien allein den bedingungen entsprechen, welche an vorbereitungsanstalten für die universität zu stellen sind. 'nur die gymnasialbildung bezweckt nicht ein wissen, sondern ein können.'

In einem zweiten hauptteile zeigt der verf., wie kläglich die wissenschaften auf der universität betrieben werden müsten, wenn die akademischen bürger an sie mit der mangelhaften vorbildung, wie sie im namen der modernen wissenschaft verlangt wird, herantreten würden. auch hier schlieszt der verf. mit der hinweisung auf einen eclatanten widerspruch ab, in dem sich zur zeit die öffentliche meinung bewegt. 'die angehenden volksschullehrer, so verlangt man, müssen der classischen bildung möglichst teilhaftig werden; — die jungen leute dagegen, die sich ganz eigentlich zu dem dienste der wissenschaft und des staates vorbereiten, bedürfen dieser idealen bildung nicht, für sie reicht die realbildung aus.' der folgende teil ist besonders packend; er zeigt, dasz völker und individuen nach gleichem gesetz der vernichtung anheimfallen, wenn ihnen aller gehalt an ideen verloren geht und sie treulos von dem gedanken abfallen, der das innern treibende leben ihrer existenz war. grade das studium der alten, besonders der Griechen, eröffne uns den vollsten quell der ideen, und im deutschen volk sei das antik griechische zu

neuem dasein erwacht. und wahrlich, unsere nation musz wol eine gewisse ahnung von dieser geistigen verwandtschaft mit dem hellenischen haben, denn in allen epochen, in denen im deutschen volk ein aufschwung bemerkt wurde, versenkten sich seine gelehrten mit erneutem eifer in das studium der hellenischen dichter und philosophen, wie ich dies in einer demnächst erscheinenden programmabhandlung des Plesser gymnasiums historisch nachgewiesen zu haben meine. — Im letzten hauptteil erörtert der verf. die stellung der unterrichtsanstalten gegen einander und zieht seine resultate. für die universitäten können nur die gymnasien vorbereiten; die realschulen müssen zu fachschulen oder zu mittelschulen werden. so schlieszt diese untersuchung im wesentlichen mit demselben ergebnis, zu dem ich in einer abhandlung im 'im neuen reich' gelangt bin, nur dasz, wie es den anschein gewinnt, der verf. gegen jede veränderung des bisherigen lectionsplanes gestimmt ist, während ich eine neue zeit des eifers für die classische wissenschaft auf eine ausgebreitete lectüre, namentlich der Griechen, seitens der gymnasialschüler begründen zu können meine.

Die schluszworte des verf. betreffen noch einige der neuzeit angehörige neuerungen in dem leben der universitäten, für deren abstellung er dringend eintritt. er will die curatoren und universitätsrichter abgeschafft, (man vergleiche damit das in den jüngsten conferenzen im unterrichtsministerium ausgesprochene verlangen nach gymnasialcuratorien, welche sich sogar in die inneren schulsachen zu mischen hätten!) die unnatürliche verbindung der landwirtschaftlichen fachschulen und der pharmaceutischen institute mit den universitäten gelöst und die 'ekelhafte erscheinung' der weiblichen studenten aus Deutschland gebannt wissen.

Wenn es mir gelungen wäre, durch diese besprechung die collegen zur lectüre der höchst anregenden und durch ihre wärme wahrhaft wohlthuenden schrift zu bestimmen, so hätte ich, davon halte ich mich überzeugt, nicht nur den fachgenossen einen dienst erwiesen, sondern auch zu einer im interesse unserer nationalen entwicklung liegenden aufklärung über diejenigen wichtigen streitfragen auf diesem gebiete beigetragen, welche in der nächsten zeit einer endgültigen lösung entgegengehen. möge dieselbe zum segen der nation und echter wissenschaftlichkeit ausfallen.

Pless. Radtke.



ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

20.
DAS LATEINISCHE VOCABULARIUM.

Ist überhaupt für den lateinischen unterricht ein vocabularium erforderlich? was hat man von dem mechanischen vocabellernen zu halten, auf welches unsere vocabularien bis jetzt noch immer abzielen? ist es nicht grausam, das junge gedächtnis mit einem ballast von nicht zusammenhängendem wissen zu beschweren, dasz es unter der last fast erliegen musz? diese fragen, welche die philanthropische schule zuerst aufgeworfen hat, legt sich ein menschenfreundlicher erzieher auch wol heute noch vor.

Es ist keine grosze sache, dem knaben hunderte von vocabeln einzuprägen, aber was nützen sie ihm, wenn er sie auswendig lernt, noch bevor er sie brauchen kann? und wenn der moment gekommen ist, oft erst nach jahren, musz dann nicht doch noch das lexikon so oft, ja gewöhnlich nachgeschlagen werden, um die bestimmte bedeutung an einer ganz bestimmten stelle zu erschlieszen? es ist richtig, allzu grosze achtung wird einem tüchtigen schulmanne diese disciplin des mechanischen vocabellernens nicht abnötigen. und hat man nicht, trotzdem dasz ua. das preusz. unterrichtsministerium noch unter dem 10 april 1857 in einer circularverfügung auf die notwendigkeit eines methodischen vocabellernens hinwies, doch wieder an so vielen schulen davon abstand genommen? wir sollten meinen, mit recht, so lange wenigstens als unsere vocabularien (wie das Wiggertsche ganz offen in den vorerinnerungen)[1] eben nur ein

---

[1] in der 8n auflage s. VIII: 'das genaue erlernen der wörter, die durch mechanisches memorieren einzuprägen sind, sei vollendet

mechanisches auswendiglernen bezwecken. aber mit der falschen methode, welche das vocabularium bis jetzt verfolgte, fällt zum glück noch nicht die sache selbst.

Man hat gemeint, dasz es hinreiche, um den vocabelschatz einer sprache kennen zu lernen, wenn tüchtig gelesen und die grammatik mit ausreichenden paradigmensammlungen ausgestattet wird. man wird auch dieser ansicht nicht mit erfolg entgegenzutreten vermögen von dem standpunct unserer vocabularien aus. denn das princip der anordnung und verteilung des stoffes hängt ja hier in noch höherem grade vom zufall, um nicht zu sagen von der willkür des verfassers ab, als in den paradigmensammlungen unserer schulgrammatik, welche doch nur das gleichartige zusammenbringen, und in den vocabelabschnitten unserer lesebücher, welche doch durch den gedanken des lesestückes geeint sind.

Die anordnung unserer vocabularien ist allerdings eine rein äuszerliche, keine durch die sprache selbst und ihren grammatischen bau gegebene. machen nicht die meisten den eindruck, als wenn um den wörtervorrath geloost worden wäre? wer sagt uns, weshalb Wiggert für die erste woche aër, ager, ala, albus, altus, amarus, anima, animus, annus und anser, weshalb Meiring für den anfang acerbus, acervus, acuo, admodum, aedifico, aeger usw. bestimmt hat? die derivata will letzterer durch einen machtspruch sämtlich in die quarta verweisen. zum glück oder unglück erkennt er sie nicht alle und es bleibt für die beiden untersten classen immer noch ein gut teil. oder ist nicht gleich jenes ac-er-bus, mit welchem er den cursus in sexta beginnt, ein doppeltes derivatum? das hätte schon ein blick in das Freundsche wörterbuch lehren können. zu einer ungenauigkeit bekennt er sich s. V selber und tröstet sich mit andern etymologischen wörterbüchern, wenn zb. acuo unter acer angegeben ist. die wörterbücher verfahren allerdings oft noch viel äuszerlicher, und es ist zu bewundern, wie häufig man an einem so tüchtigen werke, wie das Freundsche ist, auch die oberflächlichste kenntnis der wortbildungsgesetze vermiszt. da wird, um nur ein paar beispiele heranzuziehen, aequinoctialis auf aequus und nox statt auf aequinoctium zurückgeführt, das doch dicht dahinter folgt, torculus von torcular, statt umgekehrt torcular von torculus hergeleitet, ampulla, welches für amporula steht, mit olla in verbindung gebracht und

---

vor dem übertritte des schülers in die höheren classen! — Weiter hinausgeschoben fällt das mechanische wörterbehalten schwer' usw. (s. XIII* sagt er erfreulicheres: 'dem privatfleisze jüngerer schüler zu viel aufzulegen, scheint überhaupt nicht rathsam, zumal in gedächtnissachen, weil dabei gar leicht der lebendigere aber unfleiszigere knabe gegen den beschränkteren aber zu hause sitzsameren an fortschritten zurücksteht, dadurch dann gleichgültiger und träger wird und so für die wissenschaften verloren geht, während unberufene allmählich so weit steigen, dasz sie endlich studieren zu müssen glauben.' heiszt das nicht allem mechanischen auswendiglernen das urteil gesprochen?) in der neuesten auflage sind diese vorerinnerungen fortgeblieben.

was dergl. mehr ist. nicht viel besser ist die belehrung, die wir in den neuesten wörterbüchern finden. immerhin hat das wörterbuch vor dem heutigen vocabular den vorzug der planmäszigkeit, welche auf der durchgeführten alphabetischen anordnung beruht.

Wie anders, wenn die schüler im anfang eine anzahl paradigmata zu mensa oder laudo lernen oder wol gar einen satz wie mensa est rotunda mit den nötigen vocabeln zu hören bekommen? sobald wir den grammatischen lebensnerv des lateinischen unterrichts durchschneiden und den schülern anser und acuo vorführen, während sie noch mit den schwierigkeiten der ersten declination oder conjugation zu kämpfen haben, machen wir es ähnlich wie jener Mnemoniker, den manche der leser vielleicht auch bewundert haben. er verstand es und reist vielleicht noch auf diese kunst, seinen schülern mittelst mnemonischer gedankenbrücken für den augenblick hunderte von vocabeln aus allen möglichen sprachen beizubringen. und was kommt es darauf an, aus welcher sprache eine vocabel ist, sobald wir ihren grammatischen werth mit stillschweigen übergehen? soll denn nur diese rolle die vocabel im wissenschaftlichen sinne spielen?

Auch die vocabularien, welche nach sachlichen gesichtspuncten geordnet sind, zerstreuen mehr, als dasz sie sammeln. es mag manches heitere spiel mit dem orbis sensualium pictus eines Comenius getrieben worden sein, ähnlich dem der schmetterlingsammlungen oder herbarien, die doch schon der beschränkten stundenzahl wegen nicht mehr in den unterricht gehören, sondern mit recht der privatliebhaberei des schülers überlassen bleiben.

Auf dem boden, den unser heutiges vocabularium einnimmt, läszt sich seine existenzberechtigung nicht verfechten. es musz seine selbständige stellung den anderen lateinischen büchern gegenüber aufgeben, so wird es, in den organismus des unterrichts eingefügt, aus ganz anderen und stichhaltigeren gründen sich halten lassen. in ähnlicher weise sind auch die antiquitäten erst von da an eine berechtigte wissenschaft geworden, als sie in den dienst der geschichte traten und aufhörten, einen selbstzweck zu verfolgen. wie aus den antiquitäten eine hilfswissenschaft der geschichte geworden ist, so reihe sich das vocabularium in den train der grammatik ein.

Wenn wir bestätigen müssen, was Bonnel in der vorrede zu seinem lateinischen vocabularium sagt, dasz die seit mehreren jahrzehnten beim sprachunterrichte vorherschende grammatische methode der wörterkenntnis bedeutenden eintrag gethan hat, so sind wir doch so wenig geneigt das vocabularium von dieser methode zu trennen, was ja ihm selber in seinem etymologischen teil durchaus nicht gelungen ist, dasz wir vielmehr meinen, es komme nur darauf an, in dem vocabularium eine selbständige grammatische methode zu begründen, um es überhaupt lebensfähig zu machen. das vocabularium darf so wenig eine beispielsammlung zur flexionslehre, als ein auszug der sog. primitiva aus dem wörterbuche sein.

Unsere heutige pädagogische praxis zielt mit recht vor allem auf concentration des unterrichts, besonders in den unteren classen. von diesem satze aus musz sich ein motiv finden lassen, das vocabularium für den lateinischen unterricht aufrecht zu erhalten. wenn das grammatische pensum das einigende princip des lateinischen unterrichts ist, so haben wir uns vor allen dingen zu fragen, ob nicht innerhalb der grammatik ein punct zu ersehen ist, wo ein ausführliches wörterverzeichnis zum bedürfnisse wird. das vocabularium wird erst dann seine volle berechtigung haben, wenn es sich unbeschadet des grammatischen zusammenhangs in dem lateinischen unterrichte geradezu als ein teil desselben ausweist. dasz wir die flexionslehre nicht mit der ausführlichen aufzählung der paradigmen unterbrechen dürfen, ist wol klar. wo blieben dann auch die partikeln? es kann nur einen teil der grammatik geben, mit dem das vocabularium steht und fällt: das ist die wortbildungslehre, welcher das vocabularium zur illustration dienen kann. nicht die einzelne vocabel lerne der schüler für ihren später in der lectüre vorkommenden gebrauch, er lerne vielmehr das allgemeine gesetz kennen, nach welchem sie gebildet ist und ihre bedeutung resultiert, wie er in der flexionslehre auch das paradigma als solches dh. als beispiel lernt. an die stelle des mechanischen vocabellernens trete das vocabellesen und etymologisieren, analysieren. so wird die vocabelkenntnis nicht ein conglomerat unzusammenhängenden materials, sondern durchgeistigt sein durch die bildungsgesetze der sprache selber. wenn wir erst wissen, wie die worte entstehen, wenn wir die ihnen gemeinschaftliche form erkannt haben, erst wenn wir die sprache, so zu sagen, selbst schaffen oder doch vor unseren augen entstehen sehen, werden wir sie ganz besitzen. selbst die sog. primitiva brauchen nicht mechanisch auswendig gelernt zu werden. indem bei allen derivaten immer wieder darauf zurückgekommen wird, prägen sie sich dem gedächtnisse von selber ein. alle kräfte der seele gleichmäszig in bewegung zu setzen und zu üben, das ist das tiefe geheimnis der richtigen erziehungsmethode. zu verurteilen ist nur das mechanische, aber doch nicht das spontane lernen, welches allemal im gefolge, ja der prüfstein eben dieser methode ist. oder ist etwa diese methode längst erfunden und das gebäude der theorie etwa so ausgebaut wie das haus, in dem wir wohnen? hat nicht bis jetzt eben die wortbildungslehre unangesehen im winkel gelegen, wie ein korn, das auf steinigen grund gefallen ist und bis jetzt der früchte wenige, sagen wir lieber keine gebracht hat. wenn nun aus der verbindung der wortbildungslehre mit dem vocabularium neues schulleben und lernen erwachte, müsten wir es nicht mit freuden begrüszen, schon um einen bis jetzt über die maszen vernachlässigten teil der grammatik selber zu ehren zu bringen? aber wie das machen? wie schwer ist es schon jetzt, sich durch die regeln und beispiele der wortbildungslehre hindurchzufinden, wo die zahl derselben nur mäszig und beschränkt ist, wie erst, wenn sie die voll-

ständigkeit eines vocabulariums anstrebt? es ist nur möglich mittelst einer alphabetischen anordnung, wie sie hier in beispielen (der buchstabe s in möglichster vollständigkeit) folgt.

1) simplicia et primitiva

2) composita

3) [-*ā*] ablat. sing. fem.: *circā*; *eā*; *gratiā*; *ūnā*; *infrā*; *suprā*; *citrā*; *intrā*; *contrā*; *extrā*; *causā*; *quā*

4) -*b*: *trib*us, -us; *acerb*us, -a, -um; *superb*us, -a, -um und *superb*io, -īre

5) -*c*; 6) -*āc*: dicax, *dicāc*is; efficax, *efficāc*is; perspicax, *perspicāc*is; pervicax, *pervicāc*is; procax, *procāc*is; edax, *edāc*is; mendax, *mendāc*is; mordax, *mordāc*is; audax, *audāc*is; sagax, *sagāc*is; fugax, *fugāc*is; fallax, *fallāc*is; contumax, *contumāc*is; tenax, *tenāc*is; pertinax, *pertināc*is; fornax, *fornāc*is; *cloāc*a, -ae; capax, *capāc*is; rapax, *rapāc*is; ferax, *ferāc*is; vērax, *vērāc*is; furax, *furāc*is; loquax, *loquāc*is; 7) -*ic* und -*īc*: *medic*us, a, um und *medic*o, āre; *pedic*a, -ae; *mendīc*us, -a, -um und *mendīc*o, āre; appendix, *appendic*is; *modic*us, -a, -um; caudex, *caudic*is; *claudic*o, -āre; *public*us, -a, -um und *public*o, -āre; fēlix, *fēlīc*is; *famēlic*us, -a, um; īlex, *īlic*is; *umbilīc*us, -i; *bellic*us, -a, -um; *villic*us, -a, -um; *aulic*i, -ōrum; *amīc*us, -a, -um; cīmex, *cīmic*is; *mīmic*us, -a, -um; *formīc*a, ae; pūmex, *pūmic*is und *pūmic*o, -āre; *manic*a, -ae; cornix, *cornīc*is; fornix, *fornic*is; coturnix, *coturnīc*is; *ūnic*us, -a, -um; jūnix, *jūnīc*is; *commūnic*o, -are; apex, *apic*is 8) -*r-īc*; 9) -*t-r-īc*: dēfenstrix, *dēfenstrīc*is; 10) -*t-ic* und -*t-īc*; 11) -*āt-ic*: *viātic*us, -a, -um; *volātic*us, -a, -um; *vēnātic*us, -a, -um; *aquātic*us, -a, -um; *silvātic*us, -a, -um; 12) -*ōc*: celox, *celōc*is; vēlox, *velōc*is; ferox, *ferōc*is; atrox, *atrōc*is; 13) -*sc*; 14) -*āsc*: *labāsc*o, -ere; *nāsc*or, -i; *pāsc*o, -ere; *vesperāsc*it, -ere; *inveterāsc*o, -ere; *repuerāsc*o, -ere; *irāsc*or, -i; 15) -*esc*: *tabesc*o, -ere; *hebesc*o, -ere; *albesc*o, -ere; *pubesc*o, -ere; *ērubesc*o, -ere; *acesc*o, -ere; *conticesc*o, -ere; *dulcesc*o, -ere; *marcesc*o, -ere; *dilūcesc*it, -ere; *excandesc*o, -ere; *splendesc*o, -ere; *frondesc*o, -ere; *exardesc*o, -ere; *obsurdesc*o, -ere; *recrudesc*o, -ere; *turgesc*o, -ere; *augesc*o, -ere; *quiesc*o, -ere; *calesc*o, -ere; *coalesc*o, -ere; *convalesc*o, -ere; *occallesc*o, -ere; *concallesc*o, -ere; *abolesc*o, -ere; *adolesc*o, -ere; *indolesc*o, -ere; *condolesc*o, -ere; *obsolesc*o, -ere; *exolesc*o, -ere; *pertimesc*o, -ere; *extimesc*o, -ere; *cānesc*o, -ere; *ēvānesc*o, -ere; *senesc*o, -ere; *tepesc*o, -ere; *stupesc*o, -ere; *aresc*o, -ere; *increbresc*o, -ere; *cresc*o, -ere; *adhaeresc*o und *inhaeresc*o, -ere; *viresc*o, -ere; *flōresc*o, -ere; *horresc*o, -ere; *putresc*o, -ere; *dūresc*o, -ere; *matūresc*o, -ere; *dītesc*o, -ere; *delitesc*o, -ere; *nōtesc*o, -ere; *obmūtesc*o, -ere; *pūtesc*o, -ere; *languesc*o, -ere; *pinguesc*o, -ere; *liquesc*o, -ere; *suesc*o, -ere; *flāvesc*o, -ere; *gravesc*o gew. *ingravesc*o, -ere; *defervesc*o, -ere; 16) -*isc*: *pacisc*or, -i; *prōficisc*or, -i; *ulcisc*or, -i; *nancisc*or, -i; *scisc*o, -ere; *expergisc*or, -i; *glisc*o, -ere; *ingemisc*o, -ere; *contremisc*o, -ere; *obdormisc*o, -ere; *reminisc*or, -i; *comminisc*or, -i; *apisc*or, -i; *resipisc*o, -ere; *concupisc*o,

-ere; *dēfetiscor*, -i; *oblīviscor*, -i; *revīvisco*, -ere; 17) *-ūc*: *cadūcus*, -a, -um; *ērūca*, -ae; *verrūca*, -ae; *fistūca*, ae.

18) *-d*: mercēs, *mercēdis*; *foedus*, -a, -um; 19) *-id*: *rabidus*, -a, -um; *morbidus*, -a, -um; *acidus*, -a, -um; *placidus*, -a, -um; *rancidus*, -a, -um; *marcidus*, -a, -um; *roscidus*, -a, -um; *lūcidus*, -a, -um; *madidus*, -a, -um; *candidus*, -a, -um; *splendidus*, -a, -um; *sordidus*, -a, -um; *rigidus*, -a, -um; *frīgidus*, -a, -um; *turgidus*, -a, -um; *calidus*, -a, -um; *squalidus*, -a, -um; *validus*, -a, -um; *callidus*, -a, um; *pallidus*, -a, -um; *olidus*, -a, -um; *solidus*, -a, -um; *stolidus*, -a, -um; *timidus*, -a, -um; *fūmidus*, -a, -um; *hūmidus*, -a, -um; *tumidus*, -a, -um; lapis, *lapidis*; *rapidus*, -a, -um; *lepidus*, -a, -um; *crepida*, -ae; *trepidus*, -a, -um et *trepido*, -are; *tepidus*, -a, -um; *limpidus*, -a, -um; *hispidus*, -a, -um; *cupidus*, -a, -um; *stupidus*, -a, -um; *āridus*, -a, -um; *viridis*, -e; *horridus*, -a, -um; *torridus*, -a, -um; *putridus*, -a, -um; *lūridus*, -a, -um; cassis, *cassidis*; *foetidus*, -a, -um; *nitidus*, -a, -um; *putidus*, -a, -um; *languidus*, -a, -um; *fluidus*, -a, -um; *liquidus*, -a, um; *pavidus*, -a, -um; *lividus*, -a, -um; *vīvidus*, -a, -um; *fervidus*, -a, -um; *uvidus*, -a, -um; 20) *-nd*: *blandus*, -a, -um et *blandior*, -īri; *Calendae*, -ārum; 21) *-und*; 22) *-b-und*; 23) *-āb-und*: *vagābundus*, -a, -um; *grātulābundus*, -a, -um; *venerābundus*, -a, -um; *mīrābundus*, -a, -um; *errābundus*, -a, -um; *cunctābundus*, -a, -um; *cōgitābundus*, -a, -um; *vītābundus*, -a, -um; *noctuābundus*, -a, -um; 24) *-eb-und*: *gemebundus*, -a, -um; *fremebundus*, -a, -um; *tremebundus*, -a, -um; 25) *-ib-und*: *gaudibundus*, -a, -um; *lūdibundus*, -a, -um; *pudibundus*, -a, -um; *moribundus*, -a, -um; *furibundus*, -a, -um; *lascīvibundus*, -a, -um; 26) *-c-und*: *fācundus*, -a, -um; *īrācundus*, -a, -um; *fēcundus*, -a, -um; *rubicundus*, -a, -um; *jūcundus*, -a, -um; 27) *-i-und*: *oriundus*, -a, -um.

28) *-e*; 29) [*-ē*] alte ablative sing. neutr. zb. *probē*; 30) *-āc-e*: *herbāceus*, -a, -um; *hordeāceus*, -a, -um; *līliāceus*, -a, -um; *argillāceus*, -a, -um; *violāceus*, -a, -um; *arundināceus*, -a, -um; *gallīnāceus*, -a, -um; *ērīnāceus* und *hērināceus*, -i; *vīnāceus*, -a, -um; *porrāceus*, -a, -um; *rosāceus*, -a, -um; *cretāceus*, -a, -um; 31) *-ic-e*: *palmiceus*, -a, -um; *pāniceus*, -a, -um; *pūniceus*, -a, -um; 32) *-ul-e* und *-ūl-e*: *acūleus*, -i; *eculeus*, -i; *hinnuleus*, -i; *caeruleus*, -a, -um; *equuleus*, -i; 33) *-n-e*; 34) *-ān-e*: *supervacāneus*, -a, -um; *pedāneus*, -a, -um; *miscellāneus*, -a, -um; *subterrāneus*, -a, -um; *mediterrāneus*, -a, -um; *consentāneus*, -a, -um.

35) *-ig* und *-īg*: rēmex, *rēmigis* und *rēmigo*, -are; *fūmigo*, -are; *rūmigo*, -are; *clārigo*, -are; *gnārigo*, -are; *aurīga*, -ae und *aurīgo*, -are; *fatīgo*, -are; *lītigo*, -are; *mītigo*, -are; *castīgo*, -are; *lēvigo*, -are.

36) *-i* und *-ī*: *scabies*, -ei; *labia*, -ae und *labium*, -i; *rabies*, ei; *tībia*, -ae; *superbia*, -ae; *adverbium*, -i; *prōverbium*, -i; *suburbium*, -i; *excubiae*, -arum; *dubius*, -a, -um; *manubiae*, -ārum; *connūbium*, -i; *rubia*, -ae; *acies*, -ei; *pervicācia*, -ae; *mendācium*, -i; *audācia*, -ae; *facies*, -ei; *glacies*, -ei und *glacio*, -are; *fallācia*, -ae; *macies*, -ei; *contumācia*, -ae; *species*, -ei; 37) *-ic-i* und *-īc-i*: *nātālicius*, -a, -um;

aedīlicius, -a, -um; gentīlicius, -a, -um; lānicium, -i; tribūnīcius, -a, -um; ēricius, -i; latericius, -a, -um; patricius, -a, -um; commendāticius, -a, -um; collatīcius, -a, -um; factīcius, -a, -um; subditīcius, -a, -um; insitīcius, -a, -um; commentīcius, -a, -um; adventīcius, -a, -um'; novīcius, -a, -um; 38) -ūc-i: fidūcia, -ae; pannūcius, -a, -um; 39) -ēl-i: contumēlia, -ae; Cornēlius, -a, -um; Aurēlius, -a, -um; 40) -in-i und -īn-i; 41) -c-in-i: tīrōcinium, -i; 42) -m-n-i: calumnia, ae und calumnior, -ari; 43) -ōn-i; 44) -im-ōn-i: parcimōnia; -ae; mercimōnium, -i; vadimōnia, -ae; alimōnia, -ae und alimōnium, -i; acrimōnia, -ae; caerimōnia, -ae; qucrimōnia, -ae; aegrimōnia, -ae; matrimōnium, -i; patrimōnium, -i; parsimōnia, -ae; sanctimōnia, -ae; castimōnia, -ae; testimōnium, -i; 45) -ūn-i: pecūnia, -ae; 46) -r-i; 47) -ār-i: cibārius, -a, -um; columbārium, -i; herbārius, -i und herbāria, -ae; prccārius, -a, -um; sīcārius, -i; lectīcārius, -i; vicārius, -a, -um; calcārius, -a, -um; focārius, -a, -um; locārius, -a, -um; porcārius, -a, -um; lapidārius, -a, -um; viridārium, -i; glandārius, -a, -um; calendārium, -i; secundārius, -a, -um; sūdārium, -i; oleārius, -a, -um; balneārius, -a, -um; alveārium, -i; ncfārius, -a, -um; gregārius, -a, um; 48) -i-ār-i: milliārius, -a, -um; apiārium, -i; classiārii, -ōrum; vestiārius, -a, -um; aviārium, -i; breviārius, -a, -um; 49) -it-ār-i: hērēditārius, -a, -um; sōlitārius, -a, -um; 50) -u-ār-i: pecuārius, -a, -um; arcuārius, -a, -um; Januārius, -a, -um; ossuārius, -a, -um; actuārius, -a, -um; sanctuārium, -i; fructuārius, -a, -um; tumultuārius, -a, -um; promptuārius, -a, -um; sumptuārius, -a, -um; 51) -b-r-i: ēbrius, -a, -um; lūdibrium, -i; sōbrius, -a, -um; manūbrium, -i; 52) -ōr-i: glōria, -ae und glōrior, -ari; deversōrium, -i; jūdicātōrius, -a, -um; dolātōrium, -i; grātulātōrius, -a, -um; dehortātōrius, -a, -um; tcrritōrium, -i; repositōrium, -i; tentōrius, -a, -um; promontōrium, -i; portōrium, -i; 53) -ur-i und -ūr-i: Mcrcurius, -i; longurius, -i; tugurium, -i; pēnūria, -ae; centuria, -ae; luxuria, -ae; luxuries, -ei; luxurio, -are und luxurior, -ari; 54) -t-i: spatium, -i; 55) -it-i: pudīcitia, -ae; amīcitia, -ae; inimīcitia, -ae; exercitium, -i; blanditia, -ae; munditia, -ae und mundities, -ei; immunditia, -ae; malitia, -ae; mollitia, -ae und mollities, -ei; prīmitiae, -arum; cānities, -ei; plānities, -ei; segnitia, -ae und segnities, -ei; propitius, -a, -um und propitio, -are; avāritia, -ae; pueritia, -ae; pigritia, -ae; dūritia, -ae; lactitia, -ae; stultitia, -ae; nōtitia, -ae; vastities, -ei; maestitia, -ae; tristitia, -ae; justitia, -ae; injustitia, -ae; nēquitia, -ae; saevitia, -ae; calvities, -ei; servitium, -i; 56) -ant-i: abundantia, -ae; redundantia, -ae; variantia, -ae; vigilantia, -ae; exūberantia, -ae; tolerantia, -ae; temperantia, -ae; persevērantia, -ae; ignōrantia, -ae; jactantia, -ae; substantia, -ae; praestantia, -ae; distantia, -ae; circumstantia, -ae; instantia, -ae; observantia, -ae; 57) -ent-i: licentia, -ae; reticentia, -ae; fīdentia, -ae; diffīdentia, -ae; confīdentia, -ae; prōvidentia, -ae; indulgentia, -ae; 58) -i-ent-i: sufficientia, -ae; prōspicientia, -ae; scientia, -ae; praescientia, -ae; obēdientia gew. oboedientia, -ae; audientia, -ae; experientia, -ae; patientia, -ae; 59) -v-i: alluvies, -ei;

fluvius, -i; *ingluvies*, -ei; *diluvies*, -ei; *malluvium*, -i; *pelluvium*, -i; *colluvies*, -ei; *pluvius*, -a, -um; *impluvium*, -i; *compluvium*, -i; *exuviae*, -arum.

60) *-j*: *Cājus*, -i; 61) *-ēj*: *plēbējus*, -a, -um; *Pompējus*, -i.

62) *-l*; 63) *-āl*: *verbālis*, -e; *secāle*, -is; *amīcālis*, -e; *locālis*, -e; *vōcālis*, -e; *novercālis*, -e; *fiscālis*, -e; *nucālis*, -e; *pedālis*, -e; *sodālis*, -e; *boreālis*, -e; *lēgālis*, -e; *rēgālis*, -e; *gregālis*, -e; *vectīgālis*, -e; *jugālis*, -e; *conjugālis*, -e; *frūgālis*, -e; *triumphālis*, -e; *tibiālis*, -e; *prōverbiālis*, -e; *connūbiālis*, -e; *glaciālis*, -e; *speciālis*, -e; *jūdiciālis*, -e; *officiālis*, -e; *artificiālis*, -e; *superficiālis*, -e; *prōvinciālis*, -e; *unciālis*, -e; *sociālis*, -e; *Diālis*, -e; *brāchiālis*, -e; *geniālis*, -e; *veniālis*, -e; *caerimōniālis*, -e; *matrimōniālis*, -e; *patrimōniālis*, -e; *participiālis*, -e; *māteriālis*, -e; *memoriālis*, -e; *contrōversiālis*, -e; *aequinoctiālis*, -e; *initiālis*, -e; *solstitiālis*, -e; *exitiālis*, -e; *nuptiālis*, -e; *Martiālis*, -e; *bestiālis*, -e; *triviālis*, -e; *Joviālis*, -e; *fluviālis*, -e; 64) *-u-āl*: *manuālis*, -e; *annuālis*, -e; *cāsuālis*, -e; *censuālis*, -e; *sensuālis*, -e; *dorsuālis*, -e; *ūsuālis*, -e; *actuālis*, -e; *victuālis*, -e; *sexuālis*, -e; 65) *-cl* statt -cul in *periclum*, -i; *peduclus*, -i; *congenuclo*, -are; 66) *-ēl*: *suādēla*, -ae; *medēla*, -ae; *fidēlis*, -e; *candēla*, -ae; *cicindēla*, -ae; *custōdēla*, -ae; *crūdēlis*, -e; *querēla*, -ae; *clientēla*, -ae; *corruptēla*, -ae; *cautēla*, -ae; *sutēla*, -ae; *tūtēla*, -ae; *albuēlis*, -is; *carduēlis*, -is; *loquēla*, -ae; *patruēlis*, -e; 67) *-il* und *-īl*; 68) *-b-il*; 69) *-āb-il*: *probābilis*, -e; *plācābilis*, -e; *explicābilis*, -e; *amīcābilis*, -e; *incommūnicābilis*, -e; *formīdābilis*, -e; *laudābilis*, -e; *permeābilis*, -e; *affābilis*, -e; *effābilis*, -e; *fatigābilis*, -e; *nāvigābilis*, -e; *sociābilis*, -e; *variābilis*, -e; *friābilis*, -e; *insatiābilis*, -e; *consōlābilis*, -e; *ululābilis*, -e; *amābilis*, -e; *lacrimābilis*, -e; *aestimābilis*, -e; *domābilis*, -e; *abōminābilis*, -e; *damnābilis*, -e; *condemnābilis*, -e; *incapābilis*, -e; *palpābilis*, -e; *parābilis*, -e; *reparābilis*, -e; *sēparābilis*, -e; *comparābilis*, -e; *execrābilis*, -e; *lacerābilis*, -e; *dēsīderābilis*, -e; *tolerābilis*, -e; *numerābilis*, -e; *generābilis*, -e; *venerābilis*, -e; *miserābilis*, -e; *mīrābilis*, -e; *admīrābilis*, -e; *adōrābilis*, -e; *memorābilis*, -e; *honōrābilis*, -e; *favōrābilis*, -e; *exōrābilis*, -e; *dūrābilis*, -e; *dēlectābilis*, -e; *spectābilis*, -e; *interpretābilis*, -e; *habitābilis*, -e; *dubitābilis*, -e; *agitābilis*, -e; *cogitābilis*, -e; *imitābilis*, -e; *vītābilis*, -e; *lāmentābilis*, -e; *notābilis*, -e; *pōtābilis*, -e; *optābilis*, -e; *stabilis*, -e und *stabilio*, -ire; *praestābilis*, -e; *dētestābilis*, -e; *mūtābilis*, -e; *commūtābilis*, -e; *aequābilis*, -e; 70) *-ēb-il*: *dēlēbilis*, -e; *flēbilis*, -e; 71) *-ib-il*: *irascibilis*, -e; *crēdibilis*, -e; *vendibilis*, -e; *inaudibilis*, -e; *terribilis*, -e; *horribilis*, -e; *vīsibilis*, -e; *sensibilis*, -e; *passibilis*, -e; *accessibilis*, -e; *possibilis*, -e; *plausibilis*, -e; *patibilis*, -e; *contemptibilis*, -e; *dīgestibilis*, -e; *flexibilis*, -e; *mōbilis*, -e; 72) *-t-il*; 73) *-āt-il*: *volātilis*, -e; *plūmātile*, -is; *umbrātilis*, -e; *versātilis*, -e; *aquātilis*, -e; 74) *-ell*: *bellum*, -i und *bello*, -are; *scabellum*, -i; *fābella*, -ae; *labellum*, -i; *flābellum*, -i; *tabella*, -ae; *cerebellum*, -i; *libellus*, -i; *lībella*, -ae; 75) *-c-ell*; 76) *-ic-ell*: *mollicellus*, -a, -um; *monticellus*, -i; *avicella*, -ae; *nāvicella*, -ae; 77) *-ill*; 78) *-ic-ill*: *pēnicillum*, -i; *ōricilla* und

auricilla, -ae; *verticillus*, -i; 79) *-s-ill*; 80) *-ull*: *medulla*, -ae; *ampulla*, -ae; *satullus*, -a, -um; 81) *-ol*: *pīlcolus* und *pīleolum*, -i; *malleolus*, -i; *terrāncola*, -ae; *balneolum*, -i; *capreola*, -ae, gew. *capreolus*, -i; *vitreolus*, -i; *aureolus*, -a, -um; *laureola*, -ae; *mateola*, -ae; *lacteolus*, -a, -um; *bracteola*, -ae; *linteolum*, -i; *alveolus*, -i; *gladiolus*, -i; *praediolum*, -i; *modiolus*, -i; *fīliolus*, -i; *fīliola*, -ae; *palliolum*, -i; *ingeniolum*, -i; *lusciniola*, -ae; *hariolus*, -i und *hariolor*, -ari; *sēnāriolus*, -i; *viriola*, -ae; *glōriola*, -ae; *petiolus*, -i; *bestiola*, -ae; *ostiolum*, -i; *viola*, -ae; *violo*, -are; *Scaevola*, -ae; *frīvolus*, -a, -um; *valvolae*, -arum; *helvolus*, -a, -um; 82) *-pl*: *triplus*, -a, -um; *amplus*, -a, -um; *templum*, -i; *exemplum*, -i; *simplus*, -a, -um; *duplus*, -a, -um und *duplo*, -are; *quadruplus*, -a, -um und *quadruplo*, -are; *octuplus*, -a, -um; *septuplus*, -a, -um; 83) *-ul* und *-ūl*; 84) *-b-ul*; 85) *-āb-ul*: *vocābulum*, -i; *fābula*, -ae und *fābulor*, -ari; *vēnābulum*, -i; *tintinnabulum*, -i; *cūnābula*, -orum; *rutabulum*, -i; 86) *-ib-ul* und *-īb-ul*: *mandibula*, -ae; *fundibulum*, -i; *trībulum*, -i und *trībulo*, -are; *tūribulum*, -i; *latibulum*, -i; *patibulus*, -a, -um; 87) *-c-ul*; 88) *-āc-ul*: *piāculum*, -i; *tenāculum*, -i; *pinnāculum*, -i; *tabernāculum*, -i; *hībernāculum*, -i; *gubernāculum*, -i; *vernāculus*, -a, -um; *umbrāculum*, -i; *mīrāculum*, -i; *ōrāculum*, -i; *spectāculum*, -i; *habitāculum*, -i; *receptāculum*, -i; *conceptāculum*, -i; *obstāculum*, -i; *novācula*, -ae; 89) *-ēc-ul*: *lābēcula*, -ae; *nūbēcula*, -ae; *diēcula*, -ae; *vulpēcula*, -ae; *spēcula*, -ae; 90) *-ic-ul* und *-īc-ul*: *corbicula*, -ae; *cubiculum*, -i; *falcicula*, -ae; *dulciculus*, -a, -um; *fasciculus*, -i; *pisciculus*, -i; *pedīculus*, -i; *fidicula*, -ae; *rīdiculus*, -a, -um; *perpendiculum*, -i; *tendīcula*, -ae; *vehiculum*, -i; *sīcilicula*, -ae; *folliculus*, -i; *vermiculus*, -i; *canīcula*, -ae; *manicula*, -ae; *fēniculum*, -i; *geniculus* gew. *geniculum*, -i; *igniculus*, -i; *adminiculum*, -i und *adminiculor*, -ari; *amniculus*, -i; *anniculus*, -i; *corniculum*, -i; *apicula*, -ae; *perīculum*, -i; *curriculum*, -i; *turricula*, -ae; *ventriculus*, -i; *auricula*, -ae; *pensiculo*, -are; *versiculus*, -i; *fissiculo*, -are; *missiculo*, -are; *ossiculum*, -i; *anaticula*, -ae; *crāticulus*, -a, -um; *denticulus*, -i; *lenticula*, -ae; *conventiculum*, -i; *monticulus*, -i; *ponticulus*, -i; *articulus*, -i; *particula*, -ae; *gesticulus*, -i und *gesticulor*, -ari; *avicula*, -ae; *clāvicula*, -ae; *nāvicula*, -ae; *ovicula*, -ae; *axiculus*, -i; 91) *-un-c-ul*: *carbunculus*, -i; *virguncula*, -ae; *ōrātiuncula*, -ae; *assentātiuncula*, -ae; *domuncula*, -ae; *homunculus*, -i; *sermunculus*, -i; *rānunculus*, -i; *caruncula*, -ae; *tīrunculus*, -i; *fūrunculus*, -i; *avunculus*, -i; 92) *-us-c-ul*: *arbuscula*, -ae; *ulcusculum*, -i; *grandiusculus*, -a, -um; *tardiusculus*, -a, -um; *meliusculus*, -a, -um; *mājusculus*, -a, -um; *rūmusculus*, -i; *minusculus*, -a, -um; *mūnusculum*, -i; *lepusculus*, -i; *crepusculum*, -i; *opusculum*, -i; 93) *-ūc-ul*: *pedūculus*, -i; *verūculum*, -i; 94) *-m-ul*: *famulus*, -i und *famulor*, -ari; *aemulus*, -a, -um und *aemulor*, -ari; *stimulus*, -i und *stimulo*, -are; *Rōmulus*, -i; *cumulus*, -i und *cumulo*, -are; *tumulus*, -i; 95) *-t-ul*: *catulus*, -i und *catulio*, īre; *botulus*, -i; *postulo*, -are.

96) *-m*; 97) [*-am*] acc. sing. fem.: *quoniam*, *bifariam*, *jam*; *palam*; *clam*; *nam*; *prōtinam*; *perperam*; *cōram*; *tam*; *quam*; *nēquam*;

98) [*-im*] locativus, *-im* und *īm*: *decim*us, -a, -um und *decim*o, -are; *infim*us, -a, -um; *calim*; *sublīm*is, -e; *illim*; *ōlim*; *anim*us, -i; *anim*a, -ae; *anim*o, -are; *enim*; *lacrim*a, -ae; *lacrim*or, -ari; *prīm*us, -a, -um; *matrīm*us, -a, -um; *patrīm*us, -a, -um; *plūrim*us, -a, -um; 99) *-s-im*: *trīcēsim*us, -a, -um; *vīcēsim*us, -a, -um; *nōnāgesim*us, -a, -um; *quadrāgesim*us, -a, -um; *quinquāgesim*us, -a, -um; *septuāgēsim*us, -a, -um; *sexāgēsim*us, -a, -um; *octōgēsim*us, -a, -um; *millēsim*us, -a, -um; *centēsim*us, -a, -um; *quadringentēsim*us, -a, -um; *octingentēsim*us, -a, -um; *septingentēsim*us, -a, -um; *quingentēsim*us, -a, -um; *nongentēsim*us, -a, -um; *pessim*us, -a, -um; 100) *-is-s-im*: *ōcissim*us, -a, -um; *potissim*us, -a, -um; 101) *-t-im*; 102) *-it-im* und *-īt-im*: *lēgitim*us, -a, -um; *fīnitim*us, -a, -um; *maritim*us, -a, -um; 103) [*-um*] acc. sing. n.: *cum*; *dōnicum*; *circum*; *dum*; *secundum*; *commodum*; *nimium*; *malum*; *pauxillum*; *sōlum*; *paulum*; *pauxillulum*; *paululum*; *dēmum*; *postrēmum*; *minimum*; *prīmum*; *plūrimum*; *potissimum*; *summum*; *num*; *parum*; *cēterum*; *iterum*; *vērum*; *nīmīrum*; *versum*; *necessum*; *pessum*; *tum*; *multum*; *tantum*; *actūtum*.

104) *-n*; 105) *-ān*: *tabān*us, -i; *urbān*us, -a, um; *decān*us, -a, um; *publicān*us, -i; *rusticān*us, -a, -um; *arcān*us, -a, -um; *antelūcān*us, -a, -um; *oppidān*us, -a, -um; *mundān*us, -a, -um; *fān*um, -i; *pāgān*us, -a, -um; *mediān*us, -a, -um; *merīdiān*us, -a, -um; *quotidiān*us, -a, -um; *Jān*us, -i; *sōlān*um, -i; *insulān*us, -i; *hortulān*us, -a, -um; *septimān*us, -a, -um; *Rōmān*us, -a, -um; *germān*us, -a, -um; *decumān*us, -a, um; *hūmān*us, -a, -um; *membrān*a, -ae; *veterān*us, -a, -um; *altān*us, -i; *fontān*us, -a, -um; *montān*us, -a, -um; *Silvān*us, -i; 106) *-en* und *ēn*: *habēn*a, -ae; *verbēn*a, -ae; *egēn*us, -a, -um; lien, *liēn*is; *aliēn*us, -a, -um; *aliēn*o, -are; *lāniēn*a, -ae; *cantilēn*a, -ae; *plēn*us, -a, -um; *venēn*um, -i; *arēn*a und *harēn*a, -ae; *serēn*us, -a, -um; *terrēn*us, -a, -um; *catēn*a, -ae; *catēn*o, -are; *paten*a, -ae; 107) *-gn*: *stagn*um, -i; *stagn*o, -are; *abiegn*us, -a, -um; *malign*us, -a, -um; *benign*us, -a, -um; *prīvign*us, -i; *aprūgn*us, -a, -um; 108) *-in*; 109) *īn*: *columbīn*us, -a, -um; 110) *-c-in*: *vāticin*us, -a, -um; *vāticin*or, -ari; *ratiōcin*or, -ari; *sermōcin*or, -ari; *latrōcin*or, -ari; *patrōcin*or, -ari; *ālūcin*or, *allūcin*or und *hallūcin*or, -ari; 111) *-d-in*; 112) *-ēd-in*: albēdo, *albēdin*is; alcēdo, *alcēdin*is; dulcēdo, *dulcēdin*is; mūcēdo, *mūcēdin*is; frigēdo, *frigēdin*is; torpēdo, *torpēdin*is; pinguēdo, *pinguēdin*is; gravēdo, *gravēdin*is; 113) *-īd-in*: libīdo, *libīdin*is; formīdo, *formīdin*is; crepīdo, *crepīdin*is; cupīdo, *cupīdin*is; 114) *-ūd-in*: hirūdo, *hirūdin*is; 115) *-ēt-ūd-in*: valētūdo, *valētūdin*is; 116) *-it-ūd-in*: habitūdo, *habitūdin*is; longitūdo, *longitūdin*is; similitūdo, *similitūdin*is; dissimilitūdo, *dissimilitūdin*is; solitūdo, *solitūdin*is; amplitūdo, *amplitūdin*is; cānitudo, *cānitūdin*is; lēnitudo, *lēnitūdin*is; plēnitūdo, *plēnitūdin*is; magnitūdo, *magnitūdin*is; turpitūdo, *turpitūdin*is; amāritūdo, *amāritūdin*is; aegritūdo, *aegritūdin*is; pulchritūdo, *pulchritūdin*is; lassitūdo, *lassitūdin*is; necessitūdo, *necessitūdin*is; vicissitudo, *vicissitūdin*is; spissitūdo, *spissitūdin*is; beātitūdo, *beātitūdin*is; lātitūdo, *lātitūdin*is; rectitūdo, *rectitūdin*is; altitūdo, *altitūdin*is;

multitūdo, *multitūdin*is; ineptitūdo, *ineptitūdin*is; fortitūdo, *fortitūdin*is; vastitūdo, *vastitūdin*is; servitūdo, *servitūdin*is; 117) *-g-in*; 118) *-āg-in*: *oleāgin*us, -a, -um; imāgo, *imāgin*is; *imāgin*or, -ari; virāgo, *virāgin*is; vorāgo, *vorāgin*is; farrago, *farrāgin*is; 119) *-īg-in*: rōbīgo, *rōbīgin*is; rubīgo, *rubīgin*is; cālīgo, *cālīgin*is; orīgo, *orīgin*is; prūrīgo, *prūrīgin*is; scatūrīgo, *scatūrīgin*is; petīgo, *petīgin*is; impetīgo, *impetīgin*is; vertīgo, *vertīgin*is; 120) *-ūg-in*: albūgo, *albūgin*is; lānūgo, *lānūgin*is; aerūgo, *aerūgin*is; ferrūgo, *ferrūgin*is; 121) *-m-in*; 122) *-ām-in*: praefāmen, *praefāmin*is; ligamen, *ligāmin*is; *lāmin*a, -ae; vēlāmen, *vēlāmin*is; sōlāmen, *sōlāmin*is; grāmen, *grāmin*is; forāmen, *forāmin*is; stramen, *strāmin*is; tentāmen, *tentāmin*is; certāmen, *certāmin*is; stāmen, *stāmin*is; putāmen, *putāmin*is; levāmen, *levāmin*is; 123) *-īm-in* und *-im-in*: specimen, *specimin*is; fulcīmen, *fulcīmin*is; farcīmen, *farcīmin*is; sedimen, *sedimin*is; regimen, *regimin*is; tegimen, *tegimin*is; mōlīmen, *mōlīmin*is; crīmen, *crīmin*is; *crīmin*or, -ari; nutrīmen, *nutrīmin*is; 124) *-um-in* und *-ūm-in*: acūmen, *acūmin*is; documen, *documin*is; legūmen, *legūmin*is; tegumen, *tegumin*is; columen, *columin*is; volūmen, *volūmin*is; nūmen, *nūmin*is; 125) *-tr-īn*: *lātrīnum*, -i; *molctrīn*a, -ae; *tonstrīn*a, -ae; 126) *-t-in* und *-t-īn*; 127) *-ōt-in*: *annōtin*us, -a, -um; *hornōtin*us, -a, -um; 128) *-u-īn*: *pecuīn*us, -a, -um; *genuīn*us, -a, -um; *veruīn*a, -ae; *pruīn*a, -ae; 129) *-mn*: *damn*um, -i; *damno*, -are; *lamn*a, -ae; 130) *-umn*: *alumn*us, -a, -um; *columna*, -ae; *aerumn*a, -ae; *auctumn*us und *autumn*us -i; 131) *ōn*: bibo, *bibōn*is; umbo, *umbōn*is; carbo, *carbōn*is; būbo, *būbōn*is; bucco, *buccōn*is; praeco, *praecōn*is; *praecōn*or, -ari; trīco, *trīcōn*is; falco, *falcōn*is; *dōn*um, -i; *dōno*, -are; edō, *edōn*is; praedo, *praedōn*is; pedo, *pedōn*is; burdo, *burdōn*is; leo, *leōn*is; āleo, *alcōn*is; gāneo, *gāneōn*is; ligo, *ligōn*is; 132) *-i-ōn*; 133) *-c-i-ōn*: senecio, *seneciōn*is; homuncio, *homunciōn*is; 134) *-s-i-ōn*: occāsio, *occāsiōn*is; persuāsio, *persuāsiōn*is; dissuāsio, *dissuāsiōn*is; invāsio, *invāsiōn*is; laesio, *laesiōn*is; dēcisio, *dēcīsiōn*is; recīsio, *recīsiōn* s; circumcīsio, *circumcīsiōn*is; incīsio, *incīsiōn*is; excīsio, *excīsiōn*iis; ēlīsio, *ēlīsiōn*is; allīsio, *allīsiōn*is; collīsio, *collīsiōn*is; dērīsio, *dērīsiōn*is; arrīsio, *arrīsiōn*is; irrīsio, *irrīsiōn*is; vīsio, *vīsiōn*is; dīvīsiō, *dīvisiōn*is; prōvīsio, *prōvīsiōn*is; depulsio, *dēpulsiōn*is; impulsio, *impulsiōn*is; expulsio, *expulsiōn*is; āvulsio, *āvulsiōn*is; ēvulsio, *ēvulsiōn*is; convulsio, *convulsiōnis*; scansio, *scansiōn*is; mansio, *mansiōn*is; recensio, *recensiōn*is; accensio, *accensiōn*is; dēscensio, *dēscensiōn*is; dēfensio, *dēfensiōn*is; prehensio, *prehensiōn*is; reprehensio, *reprehensiōn*is; dīmensio, *dīmensiōn*is; pensio, *pensiōn*is; prensio, *prensiōn*is; dissensio, *dissensiōn*is; tensio, *tensiōn*is; sponsio, *sponsiōn*is; responsio, *responsiōn*is; dēmersio, *dēmersiōn*is; āversio, *āversiōn*is; subversio, *subversiōn*is; animadversio, *animadversiōn*is; torsio, *torsiōn*is; excursio, *excursiōn*is; passio, *passiōn*is; compassio, *compassiōn*is; cessio, *cessiōn*is; accessio, *accessiōn*is; successio, *successiōn*is; recessio, *recessiōn*is; sēcessio, *sēcessiōn*is; concessio, *concessiōn*is; processio, *processiōn*is; intercessio, *intercessiōn*is; confessio,

confessiōnis; professio, *professiōnis*; messio, *messiōnis*; egressio, *egressiōnis*; regressio, *regressiōnis*; aggressio, *aggressiōnis*; dīgressio, *dīgressiōnis*; ingressio, *ingressiōnis*; progressio, *progressiōnis*; transgressio, *transgressiōnis*; pressio, *pressiōnis*; impressio, *impressiōnis*; sessio, *sessiōnis*; assessio, *assessiōnis*; possessio, *possessiōnis*; fissio, *fissiōnis*; missio, *missiōnis*; admissio, *admissiōnis*; remissio, *remissiōnis*; dīmissio, *dīmissiōnis*; permissio, *permissiōnis*; intermissio, *intermissiōnis*; concussio, *concussiōnis*; percussio, *percussiōnis*; discussio, *discussiōnis*; fūsio, *fūsiōnis*; confūsio, *confūsiōnis*; profūsio, *profūsiōnis*; lūsio, *lūsiōnis*; conclūsio, *conclūsiōnis*; exclūsio, *exclūsiōnis*; contūsio, *contūsiōnis*; 135) *-t-i-ōn*; 136) *-āt-i-ōn*: lībātio, *lībātiōnis*; probātio, *probātiōnis*; orbātio, *orbātiōnis*; perturbātio, *perturbātiōnis*; incubātiō, *incubātiōnis*; titubātio, *titubātiōnis*; vācātio, *vācātiōnis*; abdicātio, *abdicātiōnis*; praedicātio, *praedicātiōnis*; dēdicātio, *dēdicātionis*; vindicātio, *vindicātiōnis*; mordicātio, *mordicātiōnis*; dījūdicatio, *dījūdicātiōnis*; pācificātio, *pācificātiōnis*; aedificātio, *aedificātiōnis*; amplificātio, *amplificātiōnis*; pūrificātio, *pūrificātiōnis*, testificātio, *testificātiōnis*; vivificātio, *vivificātiōnis*; multiplicātio, *multiplicātiōnis*; complicātio, *complicātiōnis*; explicātio, *explicātiōnis*; commūnicātio, *commūnicātiōnis*; praevāricātio, *praevāricātiōnis*; masticātio, *masticātiōnis*; rusticātio, *rusticātiōnis*; inculcātio, *inculcātiōnis*; locātio, *locātiōnis*; vocātio, *vocātiōnis*; altercātio, *altercātiōnis*; ēducātio, *ēducātiōnis*; gradātio, *gradātiōnis*; exhērēdātio, *exhērēdātiōnis*; ēmendātio, *ēmendātiōnis*; commendātio, *commendātiōnis*; frondātio, *frondātiōnis*; fundātio, *fundātiōnis*; inundātio, *inundātiōnis*; retardātio, *retardātiōnis*; recordātio, *recordātiōnis*; nūdātio, *nūdātiōnis*; creātio, *creātiōnis*; procreātio, *procreātiōnis*; praefātio, *praefātiōnis*; propāgātio, *propāgātionis*; lēgātio, *lēgātiōnis*; relēgātio, *relēgātiōnis*; negātio, *negātiōnis*; sēgregātio, *sēgregātiōnis*; congregātio, *congregātiōnis*; ligātio, *ligātiōnis*; obligātio, *obligātiōnis*; irrigātio, *irrigātiōnis*; mītigātio, *mītigātionis*; castigātio, *castigātiōnis*; investīgātio, *investīgātiōnis*; instīgātio, *instīgātiōnis*; nāvigātio, *nāvigātiōnis*; prōmulgātio, *prōmulgātiōnis*; rogātio, *rogātiōnis*; abrogātio, *abrogātiōnis*; dērogātio, *dērogātiōnis*; prōrogātio, *prōrogātiōnis*; interrogātio, *interrogātiōnis*; conjugātio, *conjugātiōnis*; dīmidiātio, *dīmidiātiōnis*; conciliātio, *conciliātiōnis*; reconciliātio, *reconciliātiōnis*; humiliātio, *humiliātiōnis*; spoliātio, *spoliātiōnis*; ampliātio, *ampliātiōnis*; expiātio, *expiātiōnis*; variātio, *variātiōnis*; initiātio, *initiātiōnis*; vitiātio, *vitiātiōnis*; ēnuntiātio, *ēnuntiātiōnis*; dēnuntiātio, *dēnuntiātiōnis*; prōnuntiātio, *prōnuntiātiōnis*; negōtiātio, *negōtiātiōnis*; exhālātio, *exhālātiōnis*; sublātio, *sublātiōnis*; dēlātio, *dēlātiōnis*; congelātio, *congelātiōnis*; anhēlātio, *anhēlātiōnis*; relātio, *relātiōnis*; revēlātio, *revēlātiōnis*; jūbilātio, *jūbilātiōnis*; dīlātio, *dīlātiōnis*; ventilātio, *ventilātiōnis*; tītillātio, *tītillātiōnis*; cavillatio, *cavillātiōnis*; collātio, *collātiōnis*; violātio, *violātiōnis*; immolātio, *immolātiōnis*; dēsōlātio, *dēsōlātiōnis*; consōlātio, *consōlātiōnis*; contemplātio, *contemplātiōnis*; trībulātio, *trībulātiōnis*; ambulātio, *am-*

*bulātiōn*is; jaculātio, *jaculātiōn*is; maculātio, *maculātiōn*is; gesti-
culātio, *gesticulātiōn*is; inoculātio, *inoculātiōn*is; circulātio, *circulā-*
*tiōn*is; adūlātio, *adūlātiōn*is; modulātio, *modulātiōn*is; coāgulātio,
*coāgulātiōn*is; ējulatio, *ējulātiōn*is; aemulatio, *aemulātiōn*is; simu-
lātio, *simulātiōn*is; dissimulātio, *dissimulātiōn*is; stimulātio, *stimulā-*
*tiōn*is; epulātio, *epulātiōn*is; grātulātio, *grātulātiōn*is; congrātulātio,
*congrātulātiōn*is; acclāmātio, *acclāmātiōn*is; dēclāmātio, *dēclāmā-*
*tiōn*is; conclāmātio, *conclāmātiōn*is; exclāmātio, *exclāmātiōn*is; deci-
mātio, *decimātiōn*is; animātio, *animātiōn*is; vīcēsimātio, *vīcēsimā-*
*tiōn*is; aestimātio, *aestimātiōn*is; existimātio, *existimātiōn*is; confir-
mātio, *confirmātiōn*is; formātio, *formātiōn*is; dēformātio, *dēformā-*
*tiōn*is; transformātio, *transformātiōn*is; nātio, *nātiōn*is; prōfānātio,
*prōfānātiōn*is; ēmānātio, *ēmānātiōn*is; sānātio, *sānātiōn*is; aliēnātio,
*aliēnātiōn*is; concēnātio, *concēnātiōn*is; vēnātio, *vēnātiōn*is; agnātio,
*agnātiōn*is; indignātio, *indignātiōn*is; dēsignātio, *dēsignātiōn*is;
assignātio, *assignātiōn*is; cognātio, *cognātiōn*is; ratiōcinātio, *ratiō-*
*cinātiōn*is; fascinātio, *fascinātiōn*is; ordinātio, *ordinātiōn*is; imāgi-
nātio, *imāginātiōn*is; orīginātio, *ōriginātiōn*is; machinātio, *machi-*
*nātiōn*is; dēclinātio, *dēclinātiōn*is; inclīnātio, *inclīnātiōn*is; contā-
minātio, *contāminātiōn*is; exāminātio, *exāminātiōn*is; effēminātio,
*effēminātiōn*is; geminātio, *geminātiōn*is; crīminātio, *crīminātiōn*is;
abōminātio, *abōminātiōn*is; dominātio, *dominātiōn*is; nōminātio,
*nōminātiōn*is; germinātio, *germinātiōn*is; rūminātio, *rūminātiōn*is;
peregrīnātio, *peregrīnātiōn*is; obstinātio, *obstinātiōn*is; festīnātio,
*festīnātiōn*is; dīvīnātio, *dīvīnātiōn*is; damnātio, *damnātiōn*is; con-
demnātio, *condemnātiōn*is; cachinnātio, *cachinnātiōn*is; dōnātio,
*dōnātiōn*is; gubernātio, *gubernātiōn*is; consternātio, *consternātiōn*is;
anticipātio, *anticipātiōn*is; participātio, *participātiōn*is; usurpātio,
*usurpātiōn*is; occupātio, *occupātiōn*is; arātio, *arātiōn*is; dēclārātio,
*dēclārātiōn*is; exhilarātio, *exhilarātiōn*is; praeparātio, *praeparātiōn*is;
reparātio, *reparātiōn*is; sēparātio, *sēparātiōn*is; comparātio, *comparā-*
*tiōn*is; vibrātio, *vibrātiōn*is; adumbrātio, *adumbrātiōn*is; lūcubrātio,
*lūcubrātiōn*is; obsecrātio; *obsecrātiōn*is; consecrātio, *consecrātiōn*is;
execrātio, *execrātiōn*is; verberātio, *verberātiōn*is; lacerātio, *lacerā-*
*tiōn*is; ulcerātio, *ulcerātiōn*is; viscerātio, *viscerātiōn*is; consīderātio,
*consīderātiōn*is; moderātio, *moderātiōn*is; immoderātio, *immoderātiō-*
*n*is; exaggerātio, *exaggerātiōn*is; accelerātio, *accelerātiōn*is; ēnume-
rātio, *ēnumerātiōn*is; generātio, *generātiōn*is; regenerātio, *regene-*
*rātiōn*is; venerātio, *venerātiōn*is; exoneratio, *exonerātiōn*is; remūne-
ratio *remūnerātiōn*is; operātio, *operātiōn*is; cooperātio, *cooperātiōn*is;
properātio, *properātiōn*is; dēspērātio, *dēspērātiōn*is; vituperātio,
*vituperātiōn*is; miserātio, *miserātiōn*is; iterātio, *iterātiōn*is; confla-
grātio, *conflagrātiōn*is; integrātio, *integrātiōn*is; redintegrātio, *re-*
*dintegrātiōn*is; migrātio, *migrātiōn*is; admīrātio, *admīrātiōn*is; con-
spīrātio, *conspīrātiōn*is; ōrātio, *ōrātiōn*is; adōrātio, *adōrātiōn*is;
meliōrātio, *meliōrātiōn*is; explōrātio, *explōrātiōn*is; commemorātio,
*commemorātiōn*is; perōrātio, *perōrātiōn*is; narrātio, *narrātiōn*is;

ministrātio, *ministrātiōn*is; administrātio, *administrātiōn*is; dēmonstrātio *dēmonstrātiōn*is; prostrātio, *prostrātiōn*is; lustrātio, *lustrātiōn*is; prōcūrātio, *prōcūrātiōn*is; obscūrātio, *obscūrātiōn*is; jūrātio, *jūrātiōn*is; conjūrātio, *conjūrātiōn*is; prōpulsātio, *propulsātiōn*is; condensātio, *condensātiōn*is; compensātio, *compensātiōn*is; tergiversātio, *tergiversātiōn*is; quassātio, *quassātiōn*is; accūsātio, *accūsātiōn*is; excūsātio, *excūsātiōn*is; natātio, *natātiōn*is; affectātio, *affectātiōn*is; dēlectātio, *dēlectātiōn*is; expectātio, *expectātiōn*is; obtrectātio, *obtrectātiōn*is; insecrātio, *insecrātiōn*is; cunctātio, *cunctātiōn*is; pernoctātio, *pernoctātiōn*is; hebetātio, *hebetātiōn*is; interpretātio, *interpretātiōn*is; habitātio, *habitātiōn*is; dubitātio, *dubitātiōn*is; licitātio, *licitātiōn*is; exercitātio, *exercitātiōn*is; meditātio, *meditātiōn*is; praemeditātio, *praemeditātiōnis*; agitātio, *agitātiōn*is; efflāgitātio, *efflāgitātiōn*is; cōgitātio, *cōgitātiōn*is; dēbilitātio, *dēbilitātiōn*is; imitātio, *imitātiōn*is; capitātio, *capitātiōn*is; palpitātio, *palpitātiōn*is; haesitātio, *haesitātiōn*is; invītātio, *invītātiōn*is; saltātio, *saltātiōn*is; consultātio, *consultātiōn*is; exultātio, *exultātiōn*is; incantātio, *incantātiōn*is; lamentātio, *lamentātiōn*is; fōmentātio, *fōmentātiōn*is; argūmentātio, *argūmentātiōn*is; praesentātio, *praesentātiōn*is; repraesentātio, *repraesentātiōn*is; assentātio, *assentātiōn*is; tentātio, *tentātiōn*is; ostentātio, *ostentātiōn*is; notātio, *notātiōn*is; annotātio, *annotātiōn*is; pōtātio, *pōtātiōn*is; compōtātio, *compōtātiōn*is; cooptātio, *cooptātiōn*is; dissertātio, *dissertātiōn*is; hortātio, *hortātiōn*is; cohortātio, *cohortātiōn*is; exhortātio, *exhortātiōn*is; asportātio, *asportātiōn*is; manifestātio, *manifestātiōn*is; refūtātio, *refūtātiōn*is; confūtātio, *confūtātiōn*is; salūtātio, *salūtātiōn*is; mūtātio, *mūtātiōn*is; commūtātio, *commūtātiōn*is; permūtātio, *permūtātiōn*is; disputātio, *disputātiōn*is; insinuātio, *insinuātiōn*is; aquātio, *aquātiōn*is; aequātio, *aequātiōn*is; oblīquātio, *oblīquātiōn*is; fluctuātio, *fluctuātiōn*is; aestuātio, *aestuātiōn*is; salīvātio, *salīvātiōn*is; dērivātio, *dērīvātiōn*is; ovātio, *ovātiōn*is; renovātio, *renovātiōn*is; innovātio, *innovātiōn*is; observātio, *observātiōn*is; conservātio, *conservātiōn*is; laxātio, *laxātiōn*is; relaxātio, *relaxātiōn*is; taxātio, *taxātiōn*is; vexātio, *vexātiōn*is; 137) *-it-i-ōn* und *-īt-i-ōn*: inhibitio, *inhibitiōn*is; prohibitio, *prohibitiōn*is; sorbitio, *sorbitiōn*is; accubitio, *accubitiōn*is; trāditio, *trāditiōn*is; additio, *additiōn*is; redditio, *redditiōn*is; ēditio, *ēditiōn*is; dēditio, *dēditiōn*is; expeditio, *expedītiōn*is; prōditio, *prōditiōn*is; perditio, *perditiōn*is; ērudītio, *ērudītiōn*is; largītio, *largītiōn*is; abolitio, *abolitiōn*is; dēmōlītio, *dēmōlītiōn*is; polītio, *polītiōn*is; vomitio, *vomitiōn*is; dēfinītio, *dēfīnītiōn*is; monitio, *monitiōn*is; admonitio, *admonitiōn*is; praemonitio, *praemonitiōn*is; mūnītio, *mūnītiōn*is; pūnītio, *pūnītiōn*is; dentītio, *dentītiōn*is; mentītio, *mentītiōn*is; partītio, *partītiōn*is; 138) *-m-ōn*: tēmo, *tēmōn*is; salmo, *salmōn*is; pulmo, *pulmōnis*; sermo, *sermōn*is; *sermōn*or, -ari; termo, *termōn*is; 139) *-er-n*; 140) *-b-er-n*: *tabern*a, -ae; *hībern*us, -a, -um; *hībern*o, -are; 141) *t-er-n*: *lātern*a, -ae; *aetern*us, -a, -um; *sempitern*us, -a, -um; *hestern*us, -a, -um; 142) *-ur-n*: *laburn*um, -i; *viburn*um, -i; *alburn*um, -i; *alburn*us, -i; *diurn*us, -a, -um;

*somnurn*us, -a, -um; 143) *-t-ur-n*: *Sāturn*us, -i; 144) *-ūn*: *tribūn*us, -i; *lacūn*a, -ae; *Neptūn*us, -i; *fortūn*a, -ae; *importūn*us, -a, -um; *opportūn*us, -a, -um.

145) [*-o*] abl. sing. n.: *oppidō*; *quandō*; *pondō*; *secundō*; *eō*; *vulgō*; *ergō*; *aliō*; *precāriō*; *sēriō*; *initiō*; *tertiō*; *illō*; *paulō*; *sēdulō*; *postrēmō*; *īmō*; *prīmō*; *meritissimō*; *immō*; *arcānō*; *omnīnō*; *repentīnō*; *mātūtīnō*; *hornō*; *rārō*; *crēbrō*; *sērō*; *vērō*; *prō*; *porrō*; *retrō*; *citrō*; *ultrō*; *intrō*; *imprōvīsō*; *falsō*; *auspicātō*; *necopīnātō*; *inopīnātō*; *augurātō*; *profectō*; *secrētō*; *subitō*; *citō*; *meritō*; *bipartītō* und *bipertītō*; *sortītō*; *fortuitō*; *multō*; *consultō*; *tantō*; *quantō*; *certō*; *praestō*; *istō*; *tūtō*; *continuō*; *quō*.

146) *-r*; 147) *-ar* und *-ār*: *jubar*, -is; calcar, *calcār*is; cochlear, *cochleār*is; balnear, *balneār*is; loquear, *loqueār*is; *vulgār*is, -e; *familiār*is, -e; *auxiliār*is, -e; *peculiār*is, -e; *intercalār*is, -e; *tūtēlār*is, -e; *hilar*us, -a, -um und *hilar*is, -e; *hilaro*, -are; *prīmipīlār*is, -e; *vallār*is, -e; *stellār*is, -e; *pugillār*is, -e; *pūpillār*is, -e; *maxillār*is, -e; *collār*e, -is; *medullār*is, -e; *scholār*is, -e; *molār*is, -e; *epistolār*is, -e; *templār*is, -e; *exemplār*is, -e; *speculār*is, -e; *orbiculār*is, -e; *particulār*is, -e; *joculār*is, -e; *circulār*is, -e; torcular, *torculār*is; *rēgulār*is, -e; *angulār*is, -e; *singulār*is, -e; *famulār*is, -e; *epulār*is, -e; *manipulār*is, -e; *populār*is, -e; *insulār*is, -e; *consulār*is, -e; *palmār*is, -e; pulvīnar, *pulvīnār*is; lacūnar, *lacūnār*is; *lūnār*is, -e; *calpar*, -is; *Caesar*, -is; *mīlitār*is, -e; *salūtār*is, -e; *avār*us, -a, -um; 148) *-b-r*; 149) *-āb-r*: *candēlābr*um, i; *velābr*um, -i; *flābr*um, -i; *ventilābr*um, -i; 150) *-eb-r*: *illecebr*a, -ae; *muliebr*is, -e; *salebr*ae, -arum; celeber, *celebr*is, -e; *celebr*o, -are; *tenebr*ae, -arum; *fūnebr*is, -e; *palpebr*ae, -arum; *cerebr*um, -i; *terebr*a, -ae; *terebr*o, -are; *latebr*a, -ae; *vertebr*a, -ae; 151) *-ub-r*: *lūcubr*o, -are; *lugubr*is, -e; 152) *-c-r*; 153) *-āc-r*: *ambulācr*um, -i; *simulācr*um, -i; *lavācr*um, -i; 154) *-er* und *ēr*: aes, *aer*is; *aer*a, -ae; *Līber*, -i; *Lībera*, -ae; *līber*, -a, -um; *līber*o, -are; *verber*, -is; *ūber*, -is; puber, *puber*is; *tūber*, -is; *acer*, -is; *lacer*, -a, -um; *lacer*o, -are; *mācer*o, -are; *cancer*, -is; *procer*es, -um; *arcer*a, -ae; *heder*a, -ae; foedus, *foeder*is; *moder*or, -ari; *infer*us, -a, -um; *jūger*um, -i; *mulier*, -is; *galēr*um, -i; *phaler*ae, -arum; *celer*, -is, -e; scelus, *sceler*is; vellus, *veller*is; olus, *oler*is und holus, *holer*is; *toler*o, -are; glomus, *glomer*is; vōmis, *vōmer*is; *umer*us, -i; *cumer*a, -ae; cucumis, *cucumer*is; *numer*us, -i; *numer*o, -are; *fēner*or, -ari; genus, *gener*is; *gener*, -i; *gener*o, -are; *tener*, -a, -um; Venus, *Vener*is; *vener*or, -ari; *oppigner*o, -are; cinis, *ciner*is; iter, *itiner*is; volnus, *volner*is gew. vulnus, *vulner*is; *vulner*o, -are; onus, *oner*is; *oner*o, -are; fūnus, *fūner*is; mūnus, *mūner*is; *mūner*or, -ari; *obstreper*us, -a, -um; *temper*o, -are; opus, *oper*is; *oper*a, -ae; *oper*or, -ari; Ceres, *Cerer*is; *miser*, -a, -um; *miser*or, -ari; *miser*et, -ēre und *miser*eor, -ēri; *anser*, -is; 155) [*-t-er*] adverbia etc. und *-t-er*: *subter*; *audacter*; *praeter*; *cēter*us, -a, -um; 156) [*-i-ter*] adverbia etc.: *pertināciter*; *fēlīciter*; *simpliciter*; *ōciter*; *vēlōciter*; *atrōciter*; *circiter*; *largiter*; *aliter*; *līberāliter*; *plūrāliter*; *fidēliter*; *aequābiliter*; *flēbiliter*; *similiter*; *puerīliter*; *cōmiter*; *firmiter*; *hūmāniter*;

lēviter; *insigniter*; *turpiter*; *pariter*; *salūtāriter*; *acriter*; *mediocriter*; *celeriter*; *dūriter*; *nāviter*; *graviter*; *leviter*; *breviter*; 157) *-or* und *-ōr*: labor, *labōr*is; *labōro*, -are; albor, *albōr*is; rōbur, *rōbor*is; *rōboro*, -are; *arbor*, -is; rubor, *rubōr*is; decus, *decor*is; *decoro*, -are; decor, *decōr*is; *decōrus*, -a, -um; jecur, *jecor*is; pecus, *pecor*is; dulcor, *dulcōr*is; *ancora*, -ae; rancor, *rancōr*is; stercus, *stercor*is; *stercoro*, -are; mūcor, *mūcōr*is; ador, *adōr*is; paedor, *paedōr*is; nīdor, *nīdōr*is; strīdor, *strīdōr*is; candor, *candōr*is; splendor, *splendōr*is; odor, *odōr*is; *odōrus*, -a, -um; *odōror*, -ari; ardor, *ardōr*is; pudor, *pudōr*is; rudor, *rudōr*is; sūdor, *sūdōr*is; fragor, *fragōr*is; rigor, *rigōr*is; frīgus, *frīgor*is; vigor, *vigōr*is; fulgor, *fulgōr*is; angor, *angōr*is; clangor, *clangōr*is; plangor, *plangōr*is; 158) *-i-ōr*: ōcior, *ōciōr*is; frūgālior, *frūgāliōr*is; melior, *meliōr*is; *meliōro*, -are; senior, *seniōr*is; jūnior, *jūniōr*is; propior, *propiōr*is; inferior, *inferiōr*is; superior, *superiōr*is; dēterior, *dēteriōr*is; citerior, *citeriōr*is; ulterior, *ulteriōr*is; anterior, *anteriōr*is; interior, *interiōr*is; sinisterior, *sinisteriōr*is; posterior, *posteriōr*is; exterior, *exteriōr*is; prior, *priōr*is; potior, *potiōr*is; nequior, *nequiōr*is; 159) *-m-ōr*: cremor, *cremōr*is; rumor, *rumōr*is; 160) *-n-or*: fenus, *fenor*is; pignus, *pignor*is; 161) *-in-or*: facinus, *facinor*is; jecur, *jecinor*is; 162) *-s-ōr*: prōvīsor, *prōvīsōr*is; censor, *censōr*is; dēfensor, *dēfensōr*is; offensor, *offensōr*is; agrimensor, *agrimensōr*is; sponsor, *sponsōr*is; tonsor, *tonsōr*is; cursor, *cursōr*is; praecursor, *praecursōr*is; successor, *successor*is; antecessor, *antecessōr*is; intercessor, *intercessōr*is; confessor, *confessōris*; professor, *professōr*is; messor, *messōr*is; aggressor, *aggressōr*is; transgressor, *transgressōr*is; assessor, *assessōr*is; possessor, *possessōr*is; percussor, *percussōr*is; 163) *-t-or* gew. *-t-ōr*; 164) *-āt-ōr*: peccātor, *peccātōr*is; praedicātor, *praedicātōr*is; indicātor, *indicātōr*is; pācificātor, *pācificātor*is; aedificātor, *aedificātōr*is; versificātor, *versificātōr*is; praevāricātor, *praevāricātōr*is; locātor, *locātōr*is; mercātor, *mercātōr*is; piscātor, *piscātōr*is; ēmendātor, *ēmendātōr*is; fundātor, *fundātōr*is; laudātor, *laudātōr*is; fraudātor, *fraudātōr*is; aleātor, *aleātōr*is; creātor, *creātōris*; lēgātor, *lēgātōr*is; castīgātor, *castīgātōr*is; investīgātor, *investīgātōr*is; instīgātor, *instīgātōr*is; nāvigātor, *nāvigātōr*is; interrogātor, *interrogātōr*is; triumphātor, *triumphātōr*is; gladiātor, *gladiātōr*is; consiliātor, *consiliātōr*is; spoliātor, *spoliātōr*is; calumniātor, *calumniātōr*is; dēnuntiātor, *dēnuntiātōr*is; negōtiātor, *negōtiātōr*is; viātor, *viātōr*is; nōmenclātor, *nōmenclātōr*is; zēlātor, *zēlātōr*is; interpellātor, *interpellātōr*is; violātor, *violātōr*is; contemplātor, *contemplātōr*is; gesticulātor, *gesticulātōris*; calculātor, *calculātōr*is; joculātor, *joculātōr*is; inoculātor, *inoculātōr*is; adulātor, *adulātōr*is; aemulātor, *aemulātōr*is; amātor, *amātōr*is; aestimātor, *aestimātōr*is; profānātor, *profānātōr*is; senātor, *senātōr*is; vēnātor, *vēnātōr*is; prōpugnātor, *prōpugnātōr*is; būcinātor, *būcinātōr*is; ordinātor, *ordinātōr*is; māchinātor, *māchinātōr*is; exāminātor, *exāminātōr*is; dominātor, *dominātōr*is; peregrīnātor, *peregrīnātōr*is; ūrīnātor, *ūrīnātōr*is; dīvīnātor, *dīvīnātōr*is; gubernātor, *gubernātōr*is; stīpātor, *stīpātōr*is;

ūsurpātor, *ūsurpātōr*is; arātor, *arātōr*is; līberātor, *līberātōr*is; moderātor, *moderātōr*is; exaggerātor, *exaggerātōr*is; generātor, *generātōr*is; venerātor, *venerātōr*is; imperātor, *imperātōr*is; operātor, *operātōr*is; cooperātor, *cooperātōr*is; vituperātor, *vituperātōr*is; admīrātor, *admīrātōr*is; ōrātor, *ōrātōr*is; adōrātor, *adōrātōr*is; explōrator, *explōrātōr*is; narrātor, *narrātōr*is; ministrātor, *ministrātōr*is; administrātor, *administrātōr*is; dēmonstrātor, *dēmonstrātōr*is; cūrātor, *cūrātōr*is; prōcūrātor, *prōcūrātōr*is; tergiversātor, *tergiversātōr*is; accūsātor, *accūsātōr*is; spectātor, *spectātōr*is; sectātor, *sectātōr*is; dictātor, *dictātōr*is; luctātor, *luctātōr*is; agitātor, *agitātōr*is; imitātor, *imitātōr*is; cantātor, *cantātōr*is; incantātor, *incantātōr*is; commentātor, *commentātōr*is; assentātor, *assentātōr*is; tentātor, *tentātōr*is; annotātor, *annotātōr*is; temptātor, *temptātōr*is; testātor, *testātōr*is; putātor, *putātōr*is; scrūtātor, *scrūtātōr*is; salvātor, *salvātōr*is; novātor, *novātōr*is; renovātor, *renovātōr*is; servātor, *servātōr*is; observātor, *observātōr*is; conservātor, *conservātōr*is; 165) *-it-ōr* und *-īt-ōr*: praebitor, *praebitōr*is; dēbitor, *dēbitōr*is; libitor, *libitōr*is; trāditor, *trāditōr*is; ēditor, *ēditōr*is; crēditor, *crēditōr*is; venditor, *venditōr*is; funditor, *funditōr*is; prōditor, *prōditōr*is; audītor, *audītōr*is; holitor, *holitōr*is; domitor, *domitōr*is; jānitor, *jānitōr*is; genitor, *genitōr*is; prōgenitor, *prōgenitōr*is; vīnitor, *vīnitōr*is; monitor, *monitōr*is; admonitor, *admonitōr*is; appāritor, *appāritōr*is; inquīsītor, *inquīsītōr*is; perquīsītor, *perquīsītōr*is; petītor, *petītōr*is; competītor, *competītōr*is; portitor, *portitōr*is; servītor, *servītōr*is; 166) *-tr*; 167) *-ātr*: *arātr*um, -i; 168) *-etr*: *fulgetr*um, -i; *penetr*o, -are; *feretr*um, -i; *veretr*um, -i; 169) *-itr*: *calcitr*o, -are; *tonitr*u und *tonitr*us, -us; 170) *-str*; 171) *-astr*: surdaster, *surdastr*a, -um; philosophaster, *philosophastr*i; *pullastr*a, -ae; *mentastr*um, -i; 172) *-estr*: pedester, *pedestr*is, -e; *fenestr*a, -ae; campester, *campestr*is, -e; terrester, *terrestr*is, -e; equester, *equestr*is, -e; sequester, *sequestr*is und -i; *sequestr*a, -ae; *sequestr*o, -are; silvester, *silvestr*is, -e; 173) *-istr*: *calamistr*um, -i; *canistr*a, -orum; sinister, *sinistr*a, -um; *capistr*um, -i; 174) *-ur* und *ūr*: *secūr*is, -is; *figūr*a, -ae; *figūr*o, -are; *ligūr*io, -ire; *fulgur*, -is; *fulgur*at, -are; *augur*, -is; *augur*or, -ari; tellus, *tellūr*is; plūs, *plūr*is; *camur*us, -a, -um; *gnārūr*is, -e; 175) *-s-ūr*: *rāsūr*a, -ae; *caesūr*a, -ae; *incīsūr*a, -ae; *mensūr*a, -ae; *mensūr*o, -are; *tonsūr*a, -ae; *versūr*a, -ae; *pressūr*a, -ae; *fissūr*a, -ae; *ūsūr*a, -ae; 176) *-t-ur* gew. *-t-ūr*; 177) *-āt-ūr*: *calcātūr*a, -ae; *mercātūr*a, -ae; *creātūr*a, -ae; *caelātūr*a, -ae; *armātūr*a, -ae; *temperātūr*a, -ae; *dictātūr*a, -ae; 178) *-it-ūr*: *molitūr*a, -ae;

179) *-s*, das sich meist aus t entwickelt hat und auch zur bildung des supinstammes angewandt wird; 1 gr. *bas*is, -is, f. das fuszgestell, cfr. base 1 gr. *carbas*us, -i, f. die leinwand, pl. *carbas*a, -orum; *cas*a, -ae die hütte, fr. case; *cās*us [cad-tus], -us der fall, zufall, unfall, fr. cas e. case; *cās*o, -are fallen, wanken; *occās*us [occido = ob-cado], -us der untergang

180) [*-ās*] acc. pl. f. 1 *fās* indecl. n. das recht 2 *nefās* indecl.

n. das unrecht, der frevel; *aliās* anderwärts, ein ander mal; *infitiās* ire leugnen 1 *nās*us, -i die nase, fr. nez; 179 *rās*us [rad-tus], -us das schaben, kratzen, fr. rez; *crās* morgen 1 gr. *ceras*us, -i, f. der kirschbaum 1 *ceras*um, -i die kirsche; *forās* hinaus, heraus, nach auszen, fr. hors 1 *vās*, -is, n. das gefäsz, geräth, efr. vase, pl. *vās*a, -orum 1 *abs* = ab 1 *gaes*um, -i der wurfspiesz (der Gallier) 1 *quaeso* (in die rede eingeschoben, für quaero) ich bitte, pl. *quaes*umus wir bitten 2 *sōdēs* [d. i. si audes für audiēs wenn du hören willst] ich bitte dich (in vertraulicher rede)

181) [*-i-ēs* neben -i-ens] adverbia numeralia z. b. *vīciēs* zwanzigmal; *milliēs* tausendmal; *plūriēs* mehrmals; *totiēs* so oft; *quotiēs* wie oft; *aliquotiē*s einige male 2 *mēhercules* [me Hercules sc. servet] wahrhaftig 1 *Tames*is, -is, m. die Themse; 1 *penes* bei 2 gr. *Pelopon-nēs*us [Pelops' insel], -i, f. der Peloponnes 2 gr. *Cherronēs*us und *Chersonēs*us [feste d. i. mit dem festland verbundene insel], -i, f. der Chersones 1 gr. *poēs*is, -is, f. die dichtkunst, poesie, fr. poésie e. poesy, posy 1 *Croes*us, -i, der durch seinen reichtum berühmte könig der Lydier in Kleinasien

182) [*-is*, eig. *-īs*] abl. pl. 1 *bis* zweimal 1 *cis* diesseits 179 *con-cīs*us [concīd-tus], -a, -um abgekürzt, kurz, fr. concis e. concise 1 *paradīs*us, -i der garten, thiergarten, park, fr. parvis, paradis e. paradise; *multimodīs* auf vielerlei art, vielfach, sehr; *magis* mehr, in höherem grade, fr. mais 1 gr. *Anchīs*es, -ae, Aeneas' vater; *ingrā-tiīs* wider willen, ungern 2 *nimis* zu sehr, zu 2 *imprīmīs* [in primis] in erster linie, vor allem, besonders 1 gr. *anīs*um, -i der anis, efr. anis e. anise; *quotannīs* alljährlich, jährlich; *alternīs* abwechselnd 1 *pīs*um, -i die erbse, fr. pois e. pease pl., pea 1 *pīso* = pinso 179 *rīs*us [rid-tus], -us das lachen, fr. ris 1 *brīs*a, -ae, überbleibsel ausgepreszter trauben 179 *dērīs*us [dērīd-tus], -us der spott derisui esse zum gelächter dienen; *forīs* drauszen, in der welt, im felde 2 *sīs* [d. i. si vis wenn du willst], pl. sultis wenn's dir, wenn's euch beliebt, gefällig ist 2 *agesīs* wohlan, wenn's beliebt 2 *fortassis* [fortan sis, fortan = forte an] vielleicht; *grātīs* [statt gratiīs] unentgeltlich, umsonst, ohne lohn, eig. aus gefälligkeit, gunst g. constare nichts kosten; *ingrātīs* = ingratiis; *satis* sattsam, genug, hinreichend 2 *sultis* [d. i. si vultis] s. sīs 179 *vīs*us [vid-tus], -us das sehen, gesicht 179 *vīs*o, -i, -ere besehen, besuchen, fr. viser 2 *revīs*o, -ere zurücksehen, wieder besuchen, fr. reviser e. revise 2 *ubivis* überall 2 *quamvis* wiewol, wenn auch, so sehr auch, eig. wie sehr du nur willst q. sublimes debent humiles metuere wie hochgestellt man auch sein mag, vor dem gemeinen mann musz man sich fürchten 2 *invīs*us, -a, -um verhaszt, ungern gesehen 2 *imprōvīs*us, -a, -um unvorhergesehen 179 *fals*us [fal-lo], -a, -um falsch, unecht, fr. faux e. false 179 *sals*us, -a, um gesalzen, salzig, witzig, efr. sauce e. souse 179 *cels*us [vgl. prae-cel-lo], -a, -um hoch 2 *excels*us [excel-lo], -a, -um hoch emporragend, erhaben, hoch 1 *uls* jenseits 179 *muls*um [statt mulcsum], -i mit honig zubereiteter weinmeth 179 *puls*us

[pel-lo], -us der stosz, schlag, fr. pouls e. pulse 179 *puls*o, -are stoszen, schlagen, fr. pousser e. push, pulsate 179 *repuls*a [repel-lo], -ae die zurückweisung, e. repulse 179 *impuls*us, -us der stosz, e. impulse 179 *compuls*o, -are heftig drängen, stoszen, fr. compulser 179 *prōpuls*o, -are zurückschlagen, abwehren, abwenden 179 *expuls*o, -are heraustreiben, fr. expulser e. expulse 2 *insuls*us, -a, -um albern, eig. ungesalzen 1 *ans*a, -ae der griff, henkel, fr. anse 179 *prans*us [prand-tus], -a, -um, der gefrühstückt hat 1 *trans* jenseits, fr. très

183) *-ens*, meist adjectiva auf -is, -e, um die herkunft aus einem orte zu bezeichnen 1 *ens*is, -is, m. das schwert 1 *cens*eo, -ui, -um, -ēre schätzen, dafür halten, beurteilen, beschlieszen 1 *cens*us, -us die abschätzung, das vermögen, fr. cens e. cense 2 *succens*eo, -ui, -, -ēre grollen 2 *recens*eo, -ui, -um (seltener -ītum), -ēre mustern, fr. recenser 179 *incens*um [incend-tum], -i der (angezündete) weihrauch, fr. encens e. incense 2 *percens*eo, -ui, -, -ēre durchmustern 1 *dens*us, -a, -um dicht, efr. dense 1 *dens*o, -are dicht machen, verdichten, zusammendrängen 2 *condens*o, -are verdichten, fr. condenser e. condense, condensate 179 *dēfens*a [dēfend-ta], -ae die vertheidigung, efr. défense e. defence 179 *offens*a, -ae der anstosz, hasz, die kränkung, fr. offense e. offence 179 *infens*us, -a, -um erbittert

184) *-i-ens* [*-i-ens* = -i-ēs nr. 181] 183 *Massiliens*es, -ium die Massilier, einwohner der stadt Massilia in Gallien; *Athēniens*is, -e athenisch, aus Athen Athenienses die Athener; *Carthāginiens*is, -e karthagisch, aus Karthago Carthaginienses die Karthager 179 *mens*a [mētior], -ae der tisch, die tafel 179 *mens*is, -is, m. der monat, eig. der messer, fr. mois 2 *immens*us, -a, -um unermeszlich, efr. immense 183 *Cyrēnens*es, -ium die Cyrenäer, einwohner der stadt Cyrene in Afrika 183 *Terracinens*is, -e aus Terracina in Latium 183 *Aegīnens*es, -ium die Aegineten, einwohner der griech. insel Aegina 183 *Cannens*is, -e cannensisch clades C. die niederlage bei Cannä 179 *pens*um [pend-tum], -i die (zugewogene) arbeit, aufgabe, fr. poids e. poise 179 *pens*o, -are abwägen, aufwiegen, ersetzen, erwägen, fr. penser, panser 179 *impensa* (sc. pecunia), -ae der kostenaufwand, die kosten 2 *compens*o, -are zusammen abwägen, ersetzen, fr. compenser e. compensate 2 *prōpens*us, -a, -um geneigt 2 *dispens*o, -are einteilen, verteilen, ordnen, fr. dispenser e. dispense 179 *expens*a (sc. pecunia), -ae die ausgabe, e. expense 183 *Locrens*es, -ium die Lokrer, einwohner der stadt Lokri in Griechenland 183 *forens*is, -e zum forum, zur öffentlichkeit gehörig 179 *prens*o [prend-to], -are fassen, ergreifen 183 *castrens*is, -e zum lager gehörig 179 *sens*us [sent-tus], -us das gefühl, der sinn, fr. sens e. sense 179 *consens*us, -us die übereinstimmung 183 *Crētens*es, -ium die Creter, einwohner der insel Creta 1 *pins*o, pinsui und pinsi, pinsitum und pistum, -ere zerstoszen, stampfen 179 *spons*us [spond-tus], -a, -um verlobt, der bräutigam sponsa die braut, fr. époux m., épouse f., e. sponse

179 *sponso*, -are verloben, fr. épouser e. espouse 179 *responsum*, -i die antwort, fr. réponse f., répons

185) *-ōs*, meist adjectiva auf -us, -a, -um, welche eine fülle ausdrücken: *glebōsus*, -a, -um voll schollen, e. glebous; *bulbōsus*, -a, -um knollig; *globōsus*, -a, -um kugelförmig, rund, e. globose, globous; *herbōsus*, -a, -um grasreich, kräuterreich, fr. herbeux e. herbous; *verbōsus*, -a, -um wortreich, weitläufig, fr. verbeux e. verbose; *morbōsus*, -a, -um kränkelnd, siech, e. morbose; *bellicōsus*, -a, -um kriegerisch, fr. belliqueux; *febricōsus* [febr-ic-ōsus], -a, -um das fieber habend, fr. fiévreux e. feverous; *tenebricōsus*, -a, -um finster; *jocōsus*, -a, -um ergötzlich, launig, e. jocose; *piscōsus*, -a, -um fischreich; *viscōsus*, -a, -um klebrig, voll vogelleim, fr. visqueux e. viscous; *fūcōsus*, -a, -um geschminkt, unecht; *verrūcōsus*, -a, -um voll warzen, holprig, e. verrucose, verrucous; *lapidōsus*, -a, -um steinig, steinhart; *nōdōsus*, -a, -um knotig, verwickelt, fr. noueux e. nodose; *oleōsus*, -a, -um ölig, fr. huileux; *nauseōsus*, -a, -um ekel erregend, fr. nauséeux e. nauseous; *fragōsus* [frango], -a, -um zerbrochen, uneben, krachend; *confragōsus*, -a, -um holprig; *fungōsus*, -a, -um schwammig, locker; *rūgōsus*, -a, -um runzlig, faltig, fr. rugueux e. rugous, rugose 2 gr. *metamorphōsis*, -is, f. die verwandlung

186) *-i-ōs* 185 *scabiōsus*, -a, -um rauh, schabig, räudig, fr. scabieux e. scabious 185 *fallāciōsus*, -a, -um ränkevoll, betrügerisch, e. fallacious 185 *speciōsus*, -a, -um glänzend, schön, ruhmvoll, fr. spécieux e. specious 185 *officiōsus*, -a, -um gefällig, fr. officieux e. officious 185 *artificiōsus*, -a, -um künstlich, fr. artificieux 185 *perniciōsus*, -a, -um verderblich, fr. pernicieux e. pernicious 185 *suspiciōsus* [suspici-ōnis], -a, -um argwöhnisch, verdächtig, e. suspicious 185 *radiōsus*, -a, -um strahlenreich, fr. radieux 185 *taediōsus*, -a, -um voll ekel, verdrieszlich, e. tedious 185 *perfidiōsus*, -a, -um treulos, wortbrüchig, e. perfidious 185 *insidiōsus*, -a, -um hinterlistig, e. insidious 185 *fastīdiōsus*, -a, -um voll ekel alicujus rei etwas verschmähend, fr. fâcheux, fastidieux e. fastidious 185 *invidiōsus*, -a, -um beneidenswerth, fr. envieux e. envious, invidious 185 *facundiōsus*, -a, -um beredt 185 *odiōsus*, -a, -um verhaszt, gehässig, fatal, fr. odieux e. odious 185 *studiōsus*, -a, -um beflissen, eifrig, fr. studieux e. studious 185 *contāgiōsus*, -a, -um ansteckend, fr. contagieux e. contagious 185 *religiōsus* [religi-ōnis], -a, -um gewissenhaft, heilig, fr. religieux e. religious 2 *irreligiōsus*, -a, -um gottlos, fr. irréligieux e. irreligious 185 *lītigiosus*, -a, -um voller streit, zank, zankliebend, streitig, fr. litigieux e. litigious 185 *spongiōsus*, -a, -um schwammig, fr. spongieux 185 *jurgiōsus*, -a, -um zänkisch 185 *contumēliōsus*, -a, -um beschimpfend, schmachvoll, e. contumelious; *bīliōsus*, -a, -um gallig, voll galle, fr. bilieux e. bilious 185 *superciliōsus*, -a, -um sehr ernst, finster, streng, stolz, fr. sourcilleux e. supercilious 185 *grāmiōsus*, -a, -um eiterig 185 *ingeniōsus*, -a, -um geistvoll, talentvoll, begabt, fr. ingénieux e. ingenious 185 *ignōminiōsus*, -a, -um beschimpft, schimpflich, fr. ignominieux e. igno-

minious 185 *calumniōs*us, -a, -um ränkevoll, fr. calomnieux e. calumnious 185 *caerimōniōs*us, -a, -um zur gottesverehrung gehörig, fr. cérémonieux e. ceremonious 185 *pecūniōs*us, -a, -um mit geld versehen, reich, fr. pécunieux 185 *copiōs*us, -a, -um mit fülle, reichlich ausgestattet, reichlich vorhanden, fr. copieux e. copious 185 *cariōs*us, -a, -um morsch, mürbe, faul 185 *ēbriōs*us, -a, -um trunksüchtig, der trunkenbold 185 *opprobriōs*us, -a, -um schimpflich, e. opprobrious 185 *imperiōs*us, -a, -um mächtig herrschend, gebieterisch, fr. impérieux e. imperious; *labōriōs*us, -a, -um arbeitsam, mühevoll, fr. laborieux e. laborious 185 *glōriōs*us, -a, -um ruhmvoll, prahlerisch, der prahler, fr. glorieux e. glorious 185 *victōriōs*us, -a, -um siegreich, fr. victorieux e. victorious; *ventriōs*us, -a, -um dickbäuchig 185 *industriōs*us, -a, -um sehr thätig, betriebsam, fr. industrieux e. industrious; *cūriōs*us, -a, -um eifrig sorgend, wiszbegierig, neugierig, vorwitzig, fr. curieux e. curious 2 *incūriōs*us, -a, -um sorglos, unbesorgt, unbekümmert, e. incurious 185 *furiōs*us, -a, -um rasend, wahnsinnig, fr. furieux e. furious 185 *injūriōs*us, -a, -um widerrechtlich handelnd, ungerecht, fr. injurieux e. injurious 185 *perjūriōs*us, -a, -um meineidig, eidbrüchig, e. perjurious 185 *luxuriōs*us, -a, -um üppig, verschwenderisch, ausschweifend, fr. luxurieux e. luxurious 185 *spatiōs*us, -a, -um geräumig, weit, lang, fr. spacieux e. spacious 185 *grātiōs*us, -a, -um angenehm, beliebt, willkommen, fr. gracieux e. gracious 185 *factiōs*us [facti-ōnis], -a, -um parteisüchtig, herrschsüchtig, mächtig, fr. factieux e. factious 185 *pretiōs*us, -a, -um kostbar, werthvoll, fr. précieux e. precious 185 *ambitiōs*us [ambiti-ōnis], -a, -um umgehend, umschlingend, üppig, um gunst buhlend, gefallsüchtig, fr. ambitieux e. ambitious 185 *sēditiōs*us, -a, -um aufrührerisch, zanksüchtig, fr. séditieux e. seditious 185 *flāgitiōs*us, -a, -um schändlich, schmählich, schmachvoll, e. flagitious 185 *malitiōs*us, -a, -um boshaft, fr. malicieux e. malicious 185 *superstitiōs*us, -a, -um abergläubisch, weissagerisch, fr. superstitieux e. superstitious 185 *vitiōs*us, -a, -um fehlerhaft, lasterhaft, fr. vicieux e. vicious 185 *exitiōs*us, -a, -um verderblich 185 *licentiōs*us, -a, -um willkürlich, mutwillig, fr. licencieux e. licentious 185 *silentiōs*us, -a, -um still, fr. silencieux 185 *sententiōs*us, -a, -um sentenzenreich, fr. sentencieux e. sententious 185 *contentiōs*us [contenti-ōnis], -a, -um streitig, streitsüchtig, fr. contentieux e. contentious 185 *ōtiōs*us, -a, -um frei von geschäften, unbeschäftigt, müszig, fr. oiseux 185 *captiōs*us [capti-ōnis], -a, -um betrügerisch, verfänglich, sophistisch, fr. captieux e. captious 185 *obsequiōs*us, -a, -um folgsam, fr. obséquieux e. obsequious 185 *oblīviōs*us [oblīvi-ōnis], -a, -um vergeszlich, vergessen machend, e. oblivious 185 *pluviōs*us, -a, -um regnicht, fr. pluvieux e. pluvious 185 *pilōs*us, -a, -um zottig, haarig 185 *callōs*us, -a, -um harthäutig, verhärtet, fr. calleux e. callous 185 *procellōs*us, -a, -um stürmisch 185 *mellōs*us, -a, -um honigreich, fr. mielleux 185 *argillōs*us, -a, -um thonreich, fr. argileux e. argillous 185 *villōs*us, -a, -um langhaarig,

zottig, fr. velours m., e. villose, villous 185 *dolōs*us, -a, -um ränkevoll, listig 185 *formīdolōs*us [formīd-ol-ōsus vgl. formīd-inis], -a, -um grauenvoll, grausenhaft 185 *fābulōs*us, -a, -um märchenhaft, fr. fabuleux e. fabulous 185 *sabulōs*us, -a, -um sandreich, sandig, e. sabulous 185 *nebulōs*us, -a, -um nebelhaft, dunkel, fr. nébuleux e. nebulous 185 *maculōs*us, -a, -um fleckig, gefleckt, bunt 185 *pedīculōs*us, -a, -um unfläthig, fr. pouilleux 185 *vermiculōs*us, -a, -um madig, e. vermiculose, vermiculous 185 *perīculōs*us, -a, -um gefahrvoll, gefährlich, fr. périlleux e. perilous 185 *meticulōs*us [met-ic-ul-ōsus], -a, -um furchtsam, furchtbar, fr. méticuleux 185 *calculōs*us, -a, -um voll steinchen, steinig, fr. calculeux e. calculous, calculose 185 *musculōs*us, -a, -um musculös, fleischig, fr. musculeux e. musculous 185 *fraudulōs*us [fraudul-entus], -a, -um betrügerisch, fr. frauduleux 185 *gulōs*us, -a, -um leckerhaft, schwelgend 185 *angulōs*us, -a, -um voller ecken, fr. angleux, anguleux e. angulous 185 *scopulōs*us, -a, -um klippenreich, felsig 185 *populōs*us, -a, -um volkreich, fr. populeux e. populous 185 *scrūpulōs*us, -a, -um voll spitzer steinchen, schroff, ängstlich genau, scrupulös, fr. scrupuleux e. scrupulous 185 *fāmōs*us, -a, -um berüchtigt, fr. fameux e. famous 185 *rāmōs*us, -a, -um voller äste, ästig 185 *animōs*us, -a, -um [anima] luftig, belebt, [animus] beherzt, stolz, e. animose 185 *formōs*us, -a, -um wohlgestaltet, schön 185 *fūmōs*us, -a, -um rauchig, räucherig, fr. fumeux e. fumous 185 *spūmōs*us, -a, -um schäumend, e. spumous 185 *lānōs*us, -a, -um wollig, fr. laineux 185 *venēnōs*us, -a, -um sehr giftig, fr. vénéneux, venimeux e. venomous 185 *vēnōs*us, -a, -um aderreich, fr. veineux e. venous 185 *libīdinōs*us, -a, -um wollüstig, ausschweifend, mutwillig 185 *grandinōs*us, -a, -um voll hagel, schloszen, e. grandinous 185 *vorāginōs*us, -a, -um voller schlünde, abgründe, e. voraginous 185 *cālīginōs*us, -a, -um verdunkelt, nebelvoll, e. caliginous 185 *ūlīginōs*us, -a, -um voll feuchtigkeit, feucht, e. uliginous 185 *vertīginōs*us, -a, -um, der am schwindel leidet, fr. vertigineux e. vertiginous 185 *ōminōs*us, -a, -um bedeutungsvoll, fr. omineux e. ominous 185 *lūminōs*us, -a, -um lichtvoll, hell, ausgezeichnet, fr. lumineux e. luminous 185 *alūminōs*us, -a, -um voller alaun, fr. alumineux e. aluminous 185 *bitūminōs*us, -a, -um erdharzhaltig, fr. bitumineux e. bituminous 185 *spīnōs*us, -a, -um stachlich, dornig, verwickelt, verfänglich, fr. épineux e. spinous 185 *farīnōs*us, -a, -um mehlig, fr. farineux 185 *rēsīnōs*us, -a, -um harzreich, fr. résineux e. resinous 185 *glūtinōs*us, -a, um leimig, klebrig, zäh, fr. glutineux e. glutinous 185 *unguinōs*us, -a, -um fettig, e. unguinous 185 *ruīnōs*us, -a, -um den einsturz drohend, baufällig, fr. ruineux e. ruinous 185 *vīnōs*us, -a, -um voll wein, fr. vineux, e. vinous, vinose 185 *veternōs*us, -a, -um schläfrig, matt, e. veternous 185 *cavernōs*us, -a, -um voller höhlungen, löchrig, fr. caverneux e. cavernous 185 *pompōs*us, -a, -um prächtig, pompös, fr. pompeux e. pompous 1 *rosa*, -ae die rose, cfr. rose 185 *scabrōs*us, -a, -um rauh, schäbig, fr. scabreux e. scabrous 185 *tenebrōs*us, -a, -um dunkel, finster, fr. téné-

breux e. tenebrous 185 *umbrōsus*, -a, -um schattig, fr. ombreux e. umbrous 185 *ulcerōsus*, -a, -um voller geschwüre, fr. ulcéreux e. ulcerous 185 *ponderōsus*, -a, -um gewichtvoll, gewichtig 185 *numerōsus*, -a, -um zahlreich, mannigfach, wohlklingend, harmonisch, taktvoll, fr. nombreux e. numerous 185 *generōsus*, -a, -um edel, fr. généreux e. generous 185 *onerōsus*, -a, -um lästig, schwer, beschwerlich, fr. onéreux, e. onerous 2 *perōsus* [per+ōd-tus], -a, -um verhaszt, gew. hassend 185 *operōsus*, -a, -um voller mühe, geschäftig, wirksam 185 *cadāverōsus*, -a, -um leichenhaft, fr. cadavéreux e. cadaverous 185 *dolōrōsus*, -a, -um schmerzhaft, fr. douloureux e. dolorous 185 *mōrōsus*, -a, -um launisch, mürrisch, efr. morose 185 *nemorōsus*, -a, -um waldig, e. nemorous 2 *prōsa* [statt prorsa d. i. proversa sc. oratio], -ae die ungebundene rede, efr. prose 185 *leprōsus*, -a, -um aussätzig, fr. lépreux e. leprous 185 *terrōsus* -a, -um erdig, fr. terreux 179 *corrōsus*, -a, -um zu corrōdo, fr. creux 185 *monstrōsus*, -a, -um seltsam, ungeheuer, abenteuerlich, e. monstrous 185 *sulfurōsus*, -a, -um schweflich, fr. sulfureux 185 *sētōsus*, -a, -um borstig 185 *calamitōsus* [calamit-ātis], -a, -um groszen schaden verursachend, fr. calamiteux e. calamitous 185 *pītuītōsus*, -a, -um voller schleim, fr. pituiteux e. pituitous 185 *argentōsus*, -a, -um silberreich, fr. argenteux 185 *medicāmentōsus*, -a, -um arzneikraft besitzend, fr. médicamenteux 185 *ventōsus*, -a, -um windig, fr. ventôse m., ventouse f., venteux 185 *fastōsus*, -a, -um stolz, hochmütig

187) *-u-ōs*: *sinuōsus*, -a, -um bauschig, faltenreich, fr. sinueux e. sinuous 185 *aquōsus*, -a, -um wasserreich, fr. aqueux; *ossuōsus*, -a, -um voller knochen, fr. osseux e. osseous; *actuōsus*, -a, -um sehr thätig; *affectuōsus*, -a, -um voll neigung, wohlwollen, liebe, fr. affectueux; *fructuōsus*, -a, -um fruchtbar, fr. fructueux e. fructuous 2 *infructuōsus*, -a, -um unfruchtbar, fruchtlos, fr. infructueux; *impetuōsus*, -a, -um ungestüm, heftig, fr. impétueux e. impetuous; *tumultuōsus*, -a, -um unruhig, geräuschvoll, fr. tumultueux; *montuōsus*, -a, -um gebirgig, fr. montueux; *sumptuōsus*, -a, -um viel aufwand machend, fr. somptueux e. sumptuous; *praesumptuōsus* [praesūmo sup.], -a, -um vermessen, kühn, fr. présomptueux e. presumptuous; *voluptuōsus* [volupt-ātis], -a, -um wonnereich, fr. voluptueux e. voluptuous; *tortuōsus*, -a, -um gewunden, verwickelt, martervoll, fr. tortueux e. tortuous; *aestuōsus*, -a, -um brausend; *tempestuōsus* [tempest-ātis], -a, -um stürmisch, e. tempestuous; *flexuōsus*, -a, -um voller windungen 185 *salīvōsus*, -a, -um voll speichel, e. salivous 185 *nivōsus*, -a, -um schneereich 185 *silvōsus*, -a, -um waldreich 185 *nervōsus*, -a, -um nervig, gedrungen, nachdrücklich, e. nervous 2 *exōsus* [ex+od-tus], -a, -um sehr gehaszt, gew. hassend 179 *capsus*, -i, der wagenkasten 179 *capsa*, -ae der bücherschrank, kasten, fr. caisse, châsse e. cash, sash 1 gr. *hapsus*, -i der büschel (wolle) 179 *lapsus* [für lab-sus], -us der fall, fr. laps e. lapse 2 *deinceps* der reihe nach, dann erst 179 *depso*, -ui, -itum und -tum, -ere kneten 2 gr. *eclipsis*, -is, f. die finsternis, eig. das ausbleiben (der sonne),

fr. éclipse e. eclipse 179 *campso*, -are umbiegen, vorbeisegeln 1 gr. *gypsum*, -i der gips, fr. gypse e. gypsum 1 *gypso*, -are übergipsen 179 *sparsus*, -a, -um zu spargo, fr. épars e. sparse 179 *acerso* = accesso 1 *Perses* gew. Persa, -ae der Perser 179 *tersus*, -a, -um zu tergeo, e. terse 179 *versus* [vert-sus], -us die zeile, der vers, fr. vers e. verse 179 *verso*, -are drehen, wenden, umkehren, fr. verser 179 *versor*, -ari sich drehen, sich wenden, sich bewegen, schweben, verkehren, sich aufhalten, sich befinden, sein 179 *āversus*, -a, -um zu averto, e. averse 177 *āversor*, -ari verabscheuen 179 *obversor*, -ari sich hin und herbewegen 179 *adversus*, -a, -um entgegengekehrt, entgegengesetzt, widrig, widerstrebend, feindlich adversa pars die vorderseite res adversae das unglück, efr. adverse 179 *adversor*, -ari entgegen, abgeneigt sein, widerstreben, sich widersetzen, widersprechen 179 *dēversor*, -ari sich (als gast) aufhalten 179 *dīversus*, -a, -um nach verschiedenen seiten hingekehrt, entgegengesetzt, verschieden, efr. divers e. diverse 2 *tergiversor*, -ari ausflüchte suchen, zögern, fr. tergiverser e. tergiversate 2 *ūniversus*, -a, -um gesamt, insgesamt, sämtlich, fr. univers m., e. universe 179 *conversor*, -ari zusammen sein, umgang haben, fr. converser e. converse 2 *contrōversus*, -a, -um streitig 179 *perversus*, -a, -um verkehrt 179 *transversus*, -a, -um quer via transversa die querstrasze, fr. travers m., efr. transverse e. traverse 1 *dorsum*, -i der rücken, fr. dos 179 *morsus* [mord-tus], -us der bisz, fr. mors 1 *ursus*, -i der bär, fr. ours 1 *ursa*, -ae die bärin, fr. ourse 179 *cursus*, -us der lauf, das laufen, fr. cours 179 *curso*, -are hin- und herlaufen 179 *dēcursus*, -us das herablaufen, fr. décours 179 *incursus*, -us der andrang 179 *concursus*, -us der zusammenlauf, zusammenstosz, fr. concours 179 *intercursus*, -us die dazwischenkunft, e. intercourse 179 *discursus*, -us das herumlaufen, schwärmen, die unterredung, fr. discours e. discourse 1 *gemursa*, -ae die geschwulst (zwischen den zehen) 1 as, *assis*, m. das ass, eine röm. kupfermünze, fr. as e. ace 1 *assus*, -a, -um trocken, geröstet, gebraten 1 *asso*, -are braten 1 *cassis*, -is, m. das jägergarn 179 *cassus*, -a, -um hohl, leer, eitel, nichtig 179 *casso*, -are zu nichte machen, fr. casser e. quash 1 *lassus*, -a, -um matt, fr. las m., lasse f. 1 *lasso*, -are ermatten, ermüden, fr. lasser 1 *classis*, -is, f. das aufgebot, die flotte, fr. classe e. class 2 *dēlasso*, -are abmatten, abspannen, fr. délasser 1 gr. *massa*, -ae der klumpen (teig), fr. masse e. mass 1 *nassa*, -ae die fischreuse, schlinge 179 *passus* [pando], -us der schritt (als längenmasz), fr. pas e. pace 1 *crassus*, -a, -um dick, fett, fr. gras m., grasse f., crasse e. crass 1 *crasso* und 2 *incrasso*, -are verdicken, fr. engraisser 179 *grassor* [grad-sor], -ari gehen, herumgehen, sich zeigen, losgehen 179 *quasso* [quat-so] und 2 *conquasso*, -are erschüttern, zerschlagen, zerschmettern, fr. concasser.

188) -*esso*, verba frequentativa oder intensiva 179 *cesso* [ced-so], -are zögern, säumen, langsam sein, ablassen, nachlassen, fr. cesser e. cease; *facesso*, -īvi, -ītum, -ere eifrig betreiben; *lacesso* [vgl. ēlicio

d. i. ē+lacio], -īvi, -ītum, -ere reizen, herausfordern, übermütig behandeln 179 *access*us, -us der zugang, fr. accès e. access 179 *successus*, -us, der glückliche erfolg, fr. succès e. success 179 *dēcess*us, -us der abgang, tod, fr. décès 179 *recess*us, -us das zurücktreten, der abgelegene ort, e. recess 179 *sēcess*us, -us das fortgehen, die abgeschiedenheit, e. secess 179 *incess*o, -īvi, -ītum, -ere losgehen aliquem auf jdn 179 *incess*us, -us der gang 179 *prōcess*us, -us der fortgang, fr. procès e. process 179 *arcess*o [statt ad+ced-so], -īvi, -ītum, -ere herbeiholen, herbeirufen, kommen lassen, vor gericht fordern alicujus rei oder de re wegen etwas 179 *abscess*us, -us das fortgehen, geschwür, fr. abcès e. abscess 179 *excess*us, -us das hinausgehen, abschweifen, sterben, fr. excès e. excess 179 *fess*us [statt fassus, fatsus vgl. fat-isco], -a, -um ermüdet, müde 179 *dēfess*us [defet-sus vgl. defet-iscor], -a, -um ermüdet, ermattet 179 *mess*is [met-sis], -is, f. die ernte; *capess*o, -īvi, -ītum -ere eifrig ergreifen aliquid sich an etwas machen 179 *gress*us [statt grassus, gradsus], -us der schritt 179 *ēgress*us, -us der ausgang, die abschweifung (in einer rede), e. egress 179 *regress*us, -us der rückzug, rückhalt, e. regress 179 *ingress*us, -us das hineingehen, gehen, der eingang, einfall, e. ingress 189 *congress*us, -us die zusammenkunft, fr. congrès e. congress 179 *prōgress*us, -us das vorrücken, der fortschritt, fr. progrès e. progress 179 *press*us [premsus], -us der druck 179 *press*o, -are drücken, fr. presser e. press 179 *compress*o, -are drücken, pressen, e. compress 1 gr. *cupress*us, -i, f. die cypresse, fr. cyprès m., e. cypress; *petess*o, -ere heftig oder wiederholentlich verlangen, immer streben aliquid nach etwas

189) *-isso*, verba frequentativa oder intensiva: *graeciss*o, -are die Griechen nachahmen; *atticiss*o, -are die athenische manier nachahmen 179 *dēmiss*us, -a, -um demütig, schlicht, bescheiden 179 *remiss*us, -a, -um abgespannt, matt, e. remiss 2 sēmis, *sēmiss*is [sēmi+as, assis], m. die hälfte (von einem zwölfteiligen ganzen), eig. ein halber ass; *cōmiss*or, -are zu nacht speisen und einen darauffolgenden umzug halten 179 *prōmiss*um, -i das versprechen, fr. promesse f. 179 *permiss*us, -us die erlaubnis 1 gr. *diaconiss*a, -ae die gehülfin, dienerin, fr. diaconesse e. deaconess; *incipiss*o-, -ere anfangen, beginnen 1 *spiss*us, -a, -um dicht, häufig, langsam, schwierig, fr. épais m., épaisse f.; *patriss*o, -are dem vater nacharten; *petiss*o = petesso 1 *faviss*ae, -arum unterirdische behältnisse (bei tempeln) 1 os, *oss*is, n. der knochen, fr. os 1 *coss*us, -i eine art larven (unter der baumrinde) 179 *foss*a [fodsa], -ae der graben, cfr. fosse e. foss 1 gr. *glōss*a, -ae ein altes, der erklärung bedürftiges wort, fr. glose e. gloss 1 gr. *coloss*us, -i der kolosz, die riesenbildsäule, fr. colosse 1 *gross*us, -a, -um dick, die unreife feige, fr. gros m., grosse f. 179 *juss*us [jubsus], -us gew. jussum, -i das geheisz, der befehl 2 *injuss*u alicujus ohne jds geheisz 179 *muss*o [mutso], -are murmeln, mit der sprache nicht heraus wollen 1 *amuss*is, -is, f. die richtschnur 1 *russ*us, -a, -um roth, fr. roux m., rousse f. 1 *cēruss*a, -ae das bleiweisz, fr. céruse

e. ceruse 179 *tuss*is, -is, f. der husten, fr. toux 179 *tuss*io, -ire den husten haben, fr. tousser 1 gr. *byss*us, -i, f. die baumwolle 2 gr. *abyss*us, -i, f. der abgrund, e. abyss

190 [-*us*] adverbia 179 *ūs*us [ūtsus], -us der gebrauch, nutzen, die übung, erfahrung, fr. us e. use 179 *caus*a, -ae die sache, ursache, rechtssache, der process, fr. chose efr. cause 179 *caus*or, -ari als grund angeben, fr. causer e. cause 1 *alaus*a, -ae die alse, ein fisch, efr. alose 179 *plaus*us [plaud-tus], -us das klatschen 1 gr. *paus*a, -ae das innehalten, aufhören, efr. pause 1 *paus*o, -are innehalten, ruhen, fr. pauser, poser e. pause, pose 179 *abūs*us, -us das aufbrauchen, verthun, fr. abus e. abuse 1 gr. *Sȳrācūs*ae, -arum Syrakus, eine stadt auf der insel Sicilien 2 *accuso* [ad + causa], -are anklagen, fr. accuser e. accuse 2 *recūs*o, -are verweigern, von sich weisen, ausschlagen, sich weigern, fr. récuser; *secus* umgekehrt, anders (als es sein sollte) 1 *secus* indecl. n. das geschlecht 2 *altrinsecus* auf der andern seite 2 *intrinsecus* von innen 2 *extrinsecus* von auszen; *mordicus* beiszend, mit den zähnen 2 *incūs*o, -are beschuldigen, anklagen 2 *excūs*o, -are entschuldigen aliquid sich mit etwas entschuldigen, fr. excuser e. excuse 1 *heus* höre, holla, he 179 *fūs*us [fud-tus von fundo], -i die spindel 179 *effūs*us, -a, -um ausgelassen 179 *confūs*us, -a, -um verwirrt, bestürzt, auszer fassung 179 *prōfūs*us, -a, -um unmäszig, verschwenderisch, e. profuse

191) [-*ius*] comparativadverbia, ursprünglich neutra z. b. *audācius* allzu kühn; *secius* = sētius; *ocius* schneller 2 *medius* [d. i. mē deus] fidius beim gott der treue 2 *interdius* = interdiū 2 *nudius* [d. i. nunc dius = dies] tertius vorgestern, eig. es ist heute der dritte tag; *saepius* öfter; *propius* näher; *satius* est es ist besser; *sētius* weniger, gew. mit einer negation: nihilo s. oder neque eo s. nichtsdestoweniger, dessenungeachtet, dennoch, gleichwol; *citius* eher, schneller; *libentius* lieber; *vehementius* heftiger, mehr; *potius* vielmehr, lieber, eher; *diūtius* länger; *pejus* schlechter, schlimmer, fr. pis 179 *lūs*us [lūd-tus], -us das spielen, spiel 1 gr. *Mūsa*, -ae die muse, göttin einer wissenschaft oder freien kunst z. b. der dichtkunst 190 *tenus* bis, bis zu Rheno t. bis zum Rhein 2 *quadamtenus* bis zu einem gewissen puncte, irgendwieweit 2 *prōtenus* weiter fort, sofort, sogleich, alsbald 190 *minus* [min-uo] weniger nec minus und ebenso, fr. moins 190 *ēminus* [ē + man-us] aus der ferne 190 *comminus* [cum + manus] in der nähe, eig. handgemein 2 *quōminus* damit dadurch weniger, damit nicht, dasz nicht, dasz impeditus q. dicaret verhindert zu weihen 2 *prōtinus* = protenus 179 *pusa* [pu-er], -ae ein mädchen 179 *pusus*, -i ein knabe 190 *opus* est aliquid es ist etwas nötig, ein bedürfnis aliqua re es thut etwas not consulto es bedarf des rathes mature facto einer raschen that 179 *trūso* [trud-to] -, -are stark stoszen 179 *abstrūs*us, -a, -um verborgen, versteckt, fr. abstrus e. abstruse 190 *versus* in der richtung nach Romam v. nach Rom hin, fr. vers 190 *adversus* gegen, gegen-

über 150 *prōrsus* [pro + versus] geradezu, durchaus, gänzlich, allerdings, eig. vorwärts 190 *rūrsus* [re + versus] wieder, wiederum

192) [*-t-us*] adverbia 179 *obtūsus* [von obtundo], -a, -um stumpf, fr. obtus e. obtuse; *subtus* von unten, unten 179 *retūs*us, -a, -um stumpf

193) [*-it-us*], adverbia: *rādīcitus* mit der wurzel, mit stumpf und stiel; *funditus* von grund aus, gänzlich; *caelitus* vom himmel; *hūmānitus* menschlich, menschenfreundlich, freundlich; *penitus* im innersten, bis ins innerste, von innen aus, ganz und gar, völlig, gänzlich; *dīvīnitus* von den göttern her, durch göttliche fügung; *stirpitus* mit stumpf und stil; *antīquitus* von alten zeiten her, von alters, ehemals 192 *intus* inwendig, darin, drinnen 2 gr. *paralys*is, -is, f. die lähmung, der schlagflusz, e. palsy

194) *-t*; 195) *-āt*: *caelibāt*us, -us; *probāt*us, -a, -um; *barbāt*us, -a, -um; *peccāt*um, -i; *fīcāt*um, -i; *dēlicāt*us, -a, -um; *fabricāt*us, -us; *clēricāt*us, -us; *advocāt*us, -i; *mercāt*us, -us; *piscāt*us, -us; *ducāt*us, -us; *sēdāt*us, -a, -um; *candidāt*us, -a, -um; *mandāt*us, -us; *ēmendat*us, -a, -um; *accommodāt*us, -a, -um; *cordāt*us, -a, -um; *palūdāt*us, -a, -um; *beāt*us, -a, -um; *acūleāt*us, -a, -um; *commeāt*us, -us; *fāt*um, -i; *legāt*us, -i; *strigāt*us, -a, -um; *rogāt*us, -us: *lymphat*us, -a, -um; *cruciāt*us, -us; *hiāt*us, -us; *fimbriāt*us, -a, -um; *fēriāt*us, -a, -um; *ēnuntiāt*um, -i; cūjās, *cūjātis*; *lāt*us, -a, -um; *ālāt*us, -a, -um; *bālāt*us, -us; *ēlāt*us, -a, -um; *caelāt*us, -a, -um; *relāt*us, -us; *flāt*us, -us; *dilāt*o, -are; *pugilāt*us, -us; *stellāt*us, -a, -um; *ēbriolāt*us, -a, -um; *volāt*us, -us; *tabulāt*um, -i; *peculāt*us, -us; *vermiculāt*us, -a, -um; *geniculāt*us, -a, -um; *oculāt*us, -a, -um; *ungulāt*us, -a, -um; *ējulāt*us, -us; *ululāt*us, -us; *cumulāt*us, -a, -um; *consulāt*ns, -us; *bīmāt*us, -a, -um; *infimāt*is, -is; *animāt*us, -a, -um; *optimāt*es, -ium; summas, *summat*is; *armāt*us, -a, -um; *grānāt*us, -a, -um; *incēnāt*us, -a, -um; *venēnāt*us, -a, -um; *penāt*es, -ium; *effrēnāt*us, -a, -um; *senāt*us, -us; *vēnāt*us, -us; *domināt*us, -us; *necopināt*us, -a, -um; *inopīnāt*us, -a, -um; *obstināt*us, -a, -um; *indemnāt*us, -a, -um; *cincinnāt*us, -a, -um; *conāt*us, -us; *diaconāt*us, -us; *patrōnāt*us, -us; *consternāt*us, -a, -um; *ornāt*us, -us; *tribūnāt*us, -us; *fortūnat*us, -a, -um; *boāt*us, -us; *principāt*us, -us; *episcopāt*us, us; *occupāt*us, -a, -um; *parāt*us, -a, -um; *sēparāt*us, -a, -um; *apparāt*us, -us; *quadrāt*us, -a, -um; *aerāt*us, -a, -um; *obaerāt*us, -a, -um; *cerāt*us, -a, -um; *foederāt*us, -a, -um; *moderāt*us, -a, -um; *scelerāt*us, -a, -um; *insperāt*us, -a, um; *inveterāt*us, -a, -um; *litterāt*us, -a, -um; *grāt*us, -a, -um; *īrāt*us, -a, -um; *decemvīrāt*us, -us; *triumvirāt*us, us; *duumvirāt*us, -us; *odōrāt*us, us; *honōrat*us, -a, -um; *narrāt*us, us; *ferrāt*us, -a, -um; *strāt*um, -i; vestrās, *vestrāt*is; *magistrāt*us, -us; nostrās, *nostrāt*is; *aurāt*us, -a, -um; *cūrāt*us, -a, -um; *accūrāt*us, -a, -um; *jūrāt*us, -a, -um; *conjūrāt*i, -orum; *sensāt*us, -a, -um; 196) *-t-āt*; 197) *-et-āt*: societās, *societāt*is; medietās, *medietāt*is; pietas, *pietāt*is; impietas, *impietāt*is; varietās, *varietāt*is; ēbrietās, *ēbrietāt*is; sōbrietās, *sōbrietāt*is; proprietas, *proprietāt*is; satietās, *satietāt*is; anxietās, *anxietāt*is; 198) *-it-āt*: probitās, *probitāt*is; im-

probitās, *improbitāt*is; acerbitās, *acerbitāt*is; efficācitās, *efficācitāt*is;
perspicācitās, *perspicācitāt*is; edācitās, *edācitāt*is; mendācitās, *mendā-*
*citāt*is; mordācitās, *mordācitāt*is; sagācitās, *sagācitāt*is; nūgācitās,
*nūgācitāt*is; tenācitās, *tenācitāt*is; capācitas, *capācitāt*is; rapācitās,
*rapācitāt*is; opācitas, *opācitāt*is; vorācitās, *vorācitāt*is; loquācitas,
*loquācitāt*is; vīvācitās, *vīvācitāt*is; siccitās, *siccitāt*is; caecitās, *caeci-*
*tāt*is; mendīcitās, *mendīcitāt*is; fēlīcitās, *fēlīcitāt*is; infēlīcitās, *infē-*
*līcitāt*is; simplicitās, *simplicitāt*is; duplicitās, *duplicitāt*is; pernī-
citās, *pernīcitāt*is; rusticitātis, *rusticitāt*is; aduncitas, *aduncitāt*is;
velōcitās, *velōcitāt*is; ferōcitās, *ferōcitāt*is; atrōcitās, *atrōcitāt*is; pau-
citās, *paucitāt*is; raucitās, *raucitāt*is; herēditās, *herēditāt*is; aciditās,
*aciditāt*is; placiditās, *placiditāt*is; pellūciditās, *pellūciditāt*is; rigi-
ditās, *rigiditāt*is; squāliditās, *squaliditāt*is; validitās, *validitāt*is; calli-
ditās, *calliditāt*is; soliditās, *soliditāt*is; timiditās, *timiditāt*is; rapi-
ditās, *rapiditāt*is; cupiditās, *cupiditāt*is; stupiditās, *stupiditāt*is; āri-
ditās, *āriditāt*is; nitiditās, *nitiditāt*is; aviditās, *aviditāt*is; fācunditās,
*fācunditāt*is; fēcunditās, *fēcunditāt*is; jūcunditās, *jūcunditāt*is; pro
funditās *profunditāt*is; rotunditas, *rotunditāt*is; commoditās, *commo-*
*ditāt*is; incommoditās, *incommoditāt*is; tarditās, *tarditāt*is; surditās,
*surditāt*is; absurditās, *absurditāt*is; crūditās, *crūditāt*is; frūgālitās,
*frūgālitāt*is; vēnālitās, *vēnālitāt*is; principālitās, *principālitāt*is; līberā-
litās, *līberālitāt*is; illīberālitās, *illīberālitāt*is; mōrālitās, *mōrālitāt*is;
hospitālitās, *hospitālitāt*is; inhospitālitās, *inhospitālitāt*is; mortālitās,
*mortālitāt*is; immortālitās, *immortālitāt*is; quālitās, *quālitāt*is; aequā-
litās, *aequālitāt*is; inaequālitās, *inaequālitāt*is; fidēlitās, *fidēlitāt*is;
infidēlitās, *infidēlitāt*is; crūdēlitās, *crūdēlitāt*is; probābilitās, *probābi-*
*litāt*is; plācābilitās, *plācābilitāt*is; affābilitās, *affābilitāt*is; habilitās,
*habilitāt*is; amābilitas, *amābilitāt*is; stabilitās, *stabilitāt*is; instabilitās,
*instabilitāt*is; mūtābilitās, *mūtābilitāt*is; immūtābilitās, *immūtābilitā-*
*t*is; aequābilitās, *aequābilitāt*is; dēbilitās, *dēbilitāt*is; flexibilitās, *flexi-*
*bilitāt*is; mōbilitās, *mōbilitāt*is; immōbilitās, *immōbilitāt*is; nōbilitās,
*nōbilitāt*is; volūbilitās, *volūbilitāt*is; facilitās, *facilitāt*is; docilitās,
*docilitāt*is; agilitās, *agilitāt*is; fragilitās, *fragilitāt*is; humilitās, *humi-*
*litāt*is; anīlitās, *anīlitāt*is; juvenīlitās, *juvenīlitāt*is; sterilitās, *sterili-*
*tāt*is; puerīlitās, *puerīlitāt*is; virīlitās, *virīlitāt*is; scurrīlitās, *scurrīli-*
*tāt*is; subtīlitās, *subtīlitāt*is; fertilitās, *fertilitāt*is; infertilitās, *infer-*
*tilitāt*is; ūtilitās, *ūtilitāt*is; fūtilitās, *fūtilitāt*is; inūtilitās, *inūtilitāt*is;
vīlitās, *vīlitāt*is; cīvīlitās, *cīvīlitāt*is; exīlitās, *exīlitāt*is; novellitās,
*novellitāt*is; imbēcillitās, *imbēcillitāt*is; tranquillitās, *tranquillitāt*is;
crēdulitās, *crēdulitāt*is; incrēdulitās, *incrēdulitāt*is; garrulitās, *garru-*
*litāt*is; calamitās, *calamitāt*is; extrēmitās, *extrēmitāt*is; ūnanimitās,
*ūnanimitāt*is; summitās, *summitāt*is; cōmitās, *cōmitāt*is; firmitās,
*firmitāt*is; infirmitās, *infirmitāt*is; dēformitās, *dēformitāt*is; ūni-
formitās, *ūniformitāt*is; informitās, *informitāt*is; ēnormitās, *ēnormi-*
*tāt*is; urbānitās, *urbānitāt*is; christiānitās, *christiānitāt*is; immānitas,
*immānitāt*is; germānitas, *germānitāt*is; hūmānitas, *hūmānitāt*is; in-
hūmānitās, *inhūmānitāt*is; inānitās, *inānitāt*is; sānitās, *sānitāt*is;

vānitās, *vānitāt*is; lēnitās, *lēnitāt*is; plēnitās, *plēnitāt*is; serēnitās, *serēnitāt*is; segnitās, *segnitāt*is; dignitās, *dignitāt*is; indignitās, *indignitāt*is; malignitās, *malignitāt*is; benignitās, *benignitāt*is; vīcīnitās, *vīcīnitāt*is; affīnitās, *affīnitāt*is; infīnitās, *infīnitāt*is; virginitās, *virginitāt*is; trīnitās, *trīnitāt*is; consanguinitās, *consanguinitāt*is; dīvīnitās, *dīvīnitāt*is; indemnitās, *indemnitāt*is; concinnitās, *concinnitāt*is; bonitās, *bonitāt*is; frāternitās, *frāternitāt*is; aeternitās, *aeternitāt*is; taciturnitās, *taciturnitāt*is; diūturnitās, *diūturnitāt*is; ūnitās, *ūnitāt*is; immūnitās, *immūnitāt*is; commūnitās, *commūnitāt*is; impūnitās, *impūnitāt*is; importūnitās, *importūnitāt*is; opportūnitās, *opportūnitāt*is; cāritās, *cāritāt*is; familiāritās, *familiāritāt*is; clāritās, *clāritāt*is; hilaritās, *hilaritāt*is; paritās, *paritāt*is; rāritās, *rāritāt*is; muliebritās, *muliebritāt*is; celebritās, *celebritāt*is; salūbritās, *salūbritāt*is; ācritās, *ācritāt*is; alacritās, *alacritāt*is; mediocritās, *mediocritāt*is; sincēritās, *sincēritāt*is; procēritās, *procēritāt*is; feritās, *feritāt*is; celeritās, *celeritāt*is; temeritās, *temeritāt*is; teneritās, *teneritāt*is; asperitās, *asperitāt*is; prosperitās, *prosperitāt*is; posteritās, *posteritāt*is; austēritās, *austēritāt*is; dexteritās, *dexteritāt*is; vēritās, *vēritāt*is; sevēritās, *sevēritāt*is; integritās, *integritāt*is; auctōritās, *auctōritāt*is; sēcūritās, *sēcūritāt*is; obscūritās, *obscūritāt*is; dūritās, *dūritāt*is; pūritās, *pūritāt*is; impūritās, *impūritāt*is; mātūritās, *mātūritāt*is; immātūritās, *immātūritāt*is; densitās, *densitāt*is; immensitās, *immensitāt*is; globōsitās, *globōsitāt*is; morbōsitās, *morbōsitāt*is; ebriōsitās, *ebriōsitāt*is; cūriōsitās, *cūriōsitāt*is; incūriōsitās, *incūriōsitāt*is; callōsitās, *callōsitāt*is; animōsitās, *animōsitāt*is; formōsitās, *formōsitāt*is; generōsitās, *generōsitāt*is; mōrōsitās, *mōrōsitāt*is; sumptuōsitās, *sumptuōsitāt*is; tortuōsitās, *tortuōsitāt*is; adversitās, *adversitāt*is; dīversitās, *dīversitāt*is; perversitās, *perversitāt*is; necessitās, *necessitāt*is; *ūsitāt*us, -a, -um; sanctitās, *sanctitāt*is; quantitās, *quantitāt*is; castitās, *castitāt*is; vastitās, *vastitāt*is; vacuitās, *vacuitāt*is; perspicuitās, *perspicuitāt*is; assiduitās, *assiduitāt*is; ambiguitās, *ambiguitāt*is; exiguitās, *exiguitāt*is; ingenuitās, *ingenuitāt*is; tenuitās, *tenuitāt*is; continuitās, *continuitāt*is; aequitās, *aequitāt*is; oblīquitās, *oblīquitāt*is; inīquitās, *inīquitāt*is; antīquitās, *antīquitāt*is; longinquitās, *longinquitāt*is; propinquitās, *propinquitāt*is; fatuitās, *fatuitāt*is; perpetuitās, *perpetuitāt*is; gravitās, *gravitāt*is; suāvitās, *suāvitāt*is; scaevitās, *scaevitāt*is; longaevitās, *longaevitāt*is; levitās, *levitāt*is; brevitās, *brevitāt*is; cīvitās, *cīvitāt*is; lascīvitās, *lascīvitāt*is; acclīvitās, *acclīvitāt*is; dēclīvitās, *dēclīvitāt*is; nātīvitās, *nātīvitāt*is; captīvitās, *captīvitāt*is; novitās, *novitāt*is; laxitās, *laxitāt*is; dēvexitās, *dēvexitāt*is; convexitās, *convexitāt*is; 199) *-es-t-at*: egestās, *egestāt*is; mājestās, *mājestāt*is; tempestās, *tempestāt*is; potestās, *potestāt*is; 200) *ect*; *ūmect*us gew. *hūmect*us, -a, -um; *senect*a, -ae; *cārect*um, -i; *frutect*um, -i; 201) *-et* gew. *-ēt*: hebes, *hebet*is; *hebet*o, -are; *rubēt*a, -orum; *acēt*um, -i; *facēt*us, -a, -um; *fruticēt*um, -i; *juncēt*um, -i; *quercēt*um, -i; seges, *segeti*s; *veget*us, -a, -um; *veget*o, -are; *indiget*es, -um; abiēs, *abieti*s; aries, *arieti*s; paries, *parieti*s; *quiēt*us, -a, -um; *quiēt*o, -are; quiēs,

*quiēt*is; *viēt*us, -a, -um; *lēt*um, -i; *flēt*us, -us; *obsolēt*us, -a, -um; *replēt*us, -a, -um; *complēt*us, -a, -um; locuples, *loculplēt*is; *loculplēt*o, -are; *tēmēt*um, -i; *fīmēt*um, -i; *pōmēt*um, -i; *dūmēt*um, -i; *vīnēt*um, -i; *cannēt*um, -i; *monēt*a, -ae; *dēcrēt*um, -i; *sēcrēt*us, -a, -um; *concrēt*us, -a, -um; teres, *teret*is; *frēt*us, -a, -um; *arborēt*um, -i; *rosēt*um, -i; *myrtēt*um, -i; *suēt*us, -a, -um; *consuēt*us, -a, -um; *assuēt*us, -a, -um; *olivēt*um, -i; 202) *-it* und *-īt*: *habit*us, -us; *habit*o, -are; *dēbit*um, -i; *ambit*us, -us; *bombit*o, -are; *orbit*a, -ae; *corbīt*a, -ae; *cucurbit*a, -ae; *cubit*um gew. cubitus, -i; *dubit*o, -are; *placit*um, -i; *tacit*us, -a, -um; *licit*us, -a, -um; *licit*or, -ari; *febrīcit*o, -are; *culcit*a, -ae; *crocit*o, -are; *vocit*o, -are; *exercit*us, -us und -a, -um; *scīt*us, -a, -um; *scīt*or, -ari; *sciscit*or, -ari; dīs, *dīt*is; *dīt*o, -are; *medit*or, -ari; pedes, *pedit*is; *pedit*o, -are; *impedīt*us, -a, -um; *expedīt*us, -a, -um; *crēdit*um, -i; *vendit*o, -are; *condit*us, -a, -um; *perdit*us, -a, -um; *audīt*us, -a, -um; *ērudīt*us, -a, -um; *agit*o, -are; *flāgit*o, -are; *rūgīt*us, -us; *digit*us, -i; *rogit*o, -are; merges, *mergit*is; gurges, *gurgit*is; *fugit*o, -are; *mūgīt*us, -us; *rugīt*us, -us; āles, *ālit*is; *hābit*us, -us; *hābit*o, -are; *periclit*or, -ari; cocles, *coclit*is; caeles, *caelit*is; vēles, *vēlit*is; *dēbilit*o, -are; *nōbilit*o, -are; mīles, *mīlit*is; *mīlit*o, -are; satelles, *satellit*is; *solit*us, -a, -um; *volit*o, -are; poples, *poplit*is; 203) *-m-īt*: āmes, *āmit*is; trāmes, *trāmit*is; *sēmit*a, -ae; līmes, *līmit*is; palmes, *palmit*is; fomes, *fōmit*is; tarmes, *tarmit*is; termes, *termit*is; 204) *-p-it*: caespes, *caespit*is; hospes, *hospit*is; *hospit*a, -ae; 205) *-u-it* und *-u-īt*: *grātuit*us, -a, -um; *pītuīt*a, -ae; *fortuit*us, -a, -um; 206) *-nt*; 207) *-ant*: mordicans, *mordicant*is; abundans, *abundant*is; infans, *infant*is; ēlegans, *ēlegant*is; arrogans, *arrogant*is; vigilans, *vigilant*is; petulans, *petulant*is; amans, *amant*is; animans, *animant*is; altitonans, *altitonant*is; quadrans, *quadrant*is; persevērans, *persevērant*is; jactans, *jactant*is; oscitans, *oscitant*is; praestans, *praestant*is; prōtestans, *prōtestant*is; distans, *distant*is; instans, *instant*is; constans, *constant*is; 208) *-ent*: libens, *libent*is; adjacens, *adjacent*is; *placent*a, -ae; cracens, *cracent*is; decens, *decent*is; licens, *licent*is; rancens, *rancent*is; nocens, *nocent*is; adolescens, *adolescent*is; sedens, *sedent*is; occidens, *occident*is; diffīdens, *diffīdent*is; confīdens, *confīdent*is; ēvidens, *ēvident*is; prōvidens, *prōvident*is; ardens, *ardent*is; pudens, *pudent*is; rudens, *rudent*is; prūdens, *prūdent*is; egens, *egent*is; neglegens, *neglegent*is; intellegens, *intellegent*is; indigens, *indigent*is; dīligens, *dīligent*is; indulgens, *indulgent*is; fulgens, *fulgent*is; tangens, *tangent*is; *argent*um, -i; 209) *-ient*: sciens, *scient*is; praesciens, *praescient*is; obēdiens, *obēdient*is; fugiens, *fugient*is; *salient*es, -ium; sapiens, *sapient*is; oriens, *orient*is; patiens, *patient*is; sitiens, *sitient*is; serviens, *servient*is; 210) *-il-ent*: *macilent*us, -a, -um; pestilens, *pestilent*is; *sanguilent*us, -a, -um; 211) *-ol-ent*: *sanguinolent*us, -a, -um; *vīnolent*us, -a, -um; 212) *-ul-ent*: *turbulent*us, -a, -um; *succulent*us, -a, -um; *lūculent*us, -a, -um; *truculent*us, -a, -um; *fraudulent*us, -a, -um; *temulent*us, -a, -um; *somnulent*us, -a, -um; opulens, *opulent*is gew. opulentus, -a, -um; *corpulent*us, -a, -um; *pulverulen-*

tus, -a, -um; *vīrulent*us, -a, -um; *pūrulent*us, -a, -um; 213) *-m-ent*: *āment*um, -i; *āment*o, -are; 214) *-ām-ent*: *medicāment*um, -i; *fundāment*um, -i; *palūdāment*um, -i; *calceāment*um, -i; *līneāment*um, -i; *vēlāment*um, -i; *armāment*a, -orum; *firmāment*um, -i; *ornāment*um, -i; *sacrāment*um, -i; *auctōrāment*um, -i; *ferrāment*um, -i; *atrāment*um, -i; *strāment*um, -i; *jūrāment*um, -i; *salsāment*um, -i; *incitāment*um, -i; *incantāment*um, -i; *hortāment*um, -i; *testāment*um, -i; *sternūtāment*um, -i; 215) *-ēm-ent*: *complēment*um, -i: *supplēment*um, -i; *incrēment*um, -i; *excrēment*um, -i; 216) *-im-ent* und *-īm-ent*: *impedīment*um, -i; *sediment*um, -i; *blandīment*um, -i; *condīment*um, -i; *rudīment*um, -i; *regiment*um, -i; *tegiment*um, -i; *aliment*um, -i; *moniment*um, -i; *mūnīment*um, -i; *saepīment*um, -i; *cooperiment*um, -i; *experīment*um, -i; *dētrīment*um, -i; *nūtrīment*um, -i; *vestīment*um, -i; *pavīment*um, -i; 217) *-um-ent* und *-ūm-ent*: *docment*um, -i; *tegument*um, -i; *argūment*um, -i; *argūment*or, -ari; *ēmolument*um, -i; *monument*um, -i; *frūment*um, -i; *frūment*or, -ari; *instrūment*um, -i; 218) *-ōt*: dōs, *dōt*is; *dōt*o, -are; nepōs, *nepōt*is; *aegrōt*us, -a, -um; *aegrōt*o, -are; 219) *-er-t*; *lacert*us, -i; *lacert*a, -ae; 220) *-st*; 221) *-est*: *caelest*is, -e; *scelest*us, -i; *molest*us, -a, -um; *molest*o, -are; *honest*us, -a, -um; *honest*o, -are; *fūnest*us, -a, -um; *agrest*is, -e; 222) *-ust*: *rōbust*us, -a, -um; *arbust*um, -i; *angust*us, -a, -um; *venust*us, -a, -um; *onust*us, -a, -um; *vetust*us, -a, -um; 223) *-ut* gew. *-ūt*: *dēlibūt*us, -a, -um; *tribūt*um, -i; *balbūt*io, -ire; *arbut*us, -i; *arbut*um, -i; *acūt*us, -a, -um; *caecūt*io, -ire; *argūt*us, -a, -um; *argūt*or, -ari; *nūt*us, -us; *nūt*o, -are; *minūt*us, -a, -um; *sternūt*o, -are; *cornūt*us, -a, -um; *nāsūt*us, -a, -um; *versūt*us, -a, -um; *hirsūt*us, -a, -um; 224) *-t-ūt*: senectūs, *senectūt*is; servitūs, *servitūt*is; juventūs, *juventūt*is; virtūs, *virtūt*is;

225) *-u*: *tribu*o, -ere; *acu*o, -ere; *vacu*us, -a, -um; *vacu*o, -are; *conspicu*us, -a, -um; *nocu*us, -a, -um; *pascu*us, -a, -um; *prōmiscu*us, -a, -um; *caedu*us, -a, -um; *occidu*us, -a, -um; *dēcidu*us, -a, -um; *dēcīdu*us, -a, -um; *residu*us, -a, -um; *assidu*us, -a, -um; *indīvidu*us, -a, -um; *ardu*us, -a, -um; *cardu*us, -i; *ambigu*us, -a, -um; *irrigu*us, -a, -um; *contigu*us, -a, -um; *exigu*us, -a, -um; *angu*is, -is; *langu*eo, -ēre; *lingu*a, -ae; *ningu*is, -is; *pingu*is, -e; *stingu*o, -ere; *ungu*is, -is; *argu*o, -ere; *urgu*eo, -ēre; *jānu*a, -ae; *ingenu*us, -a, -um; *strēnu*us, -a, -um; *tenu*is, -e; *minu*o, -ere; *sinu*o, -are; *continu*us, -a, -um; *continu*o, -are; *annu*us, -a, -um; *sternu*o, -ere; *Capu*a, -ae; *praecipu*us, -a, -um; *sequ*or, -i; *liqu*eo, -ēre; *antīqu*us, -a, -um; *antīqu*o, -are; 226) *-in-qu*: *longinqu*us, -a, -um; *propinqu*us, -a, -um

227) *-v*: *flāv*us, -a, -um; *flāv*eo, ēre; *nāv*us, -a, -um; *nāv*o, -are; *naev*us, -i; 228) *-īv*: *vacīv*us, -a, -um; *subsecīv*us, -a, -um; *nocīv*us, -a, -um; *lascīv*us, -a, -um; *lascīv*io, -ire; *cadīv*us, -a, -um; *recidīv*us, -a, um; *Argīv*us, -a, -um; *Achīv*us, -a--um; *salīv*a, -ae; *salīv*o, -are; *olīv*a, -ae; *passīv*us, -a, -um; *successīv*us, -a, -um; *concessīv*us, -a, -um; *abūsīv*us, -a, -um; 229) *-āt-īv*: *siccātīv*us, -a, -um; *indicātīv*us, -a, -um; *mordicātīv*us, -a, -um; *vocatīv*us, -a, -um; *negātīv*us, -a, -um; *mītigātīv*us, -a, -um; *praerogātīv*us, -a, -um; *interrogātīv*us, -a, -um;

appellātīvus, -a, -um; *contemplātīvus*, -a, um; *nōminātīvus*, -a, -um; *dōnātīvum*, -i; *inchoātīvus*, -a, -um; *comparātīvus*, -a, -um; *lucrātīvus*, -a, -um; *temperātīvus*, -a, -um; *imperātīvus*, -a, -um; *iterātīvus*, -a, -um; *administrātīvus*, -a, -um; *dēmonstrātīvus*, -a, -um; *adversātīvus*, -a, -um; *accusātīvus*, -a, -um; *dubitātīvus*, -a, -um; *optātīvus*, -a, -um; *hortātīvus*, -a, -um; *laxātīvus*, -a, -um; 230) *-it-īv* und *-īt-īv*: *fugitīvus*, -a, -um; *prīmitīvus*, -a, -um; *genitīvus*, -a, -um; *dēfīnītīvus*, -a, -um; *positīvus*, -a, -um

(schlusz folgt.)

Luckau. J. Sanneg.

21.

Deutsche sagen. erzählt und erläutert von Albert Richter. Leipzig 1871.

Albert Richter hat sich bereits durch seine 'deutschen heldensagen des mittelalters' vorteilhaft bekannt gemacht. auch das vorliegende buch erfüllt den angestrebten zweck vollkommen. in höchst ansprechender diction, die sich mit recht vom original möglichst fern hält, führt er uns die besten deutschen sagen vor, um auch an seinem teile mitzuhelfen, dasz unsere jugend für deutsches wesen sich begeistere. freilich sind gerade die sagen, die er in dem vorliegenden buche gibt, schon oft erzählt worden, und sehr viele werden, wenn auch nicht in so bedeutendem umfange, fast in jedem gröszeren deutschen lesebuche mitgeteilt. was jedoch der Richterschen bearbeitung einen höheren werth verleiht, als den bereits vorhandenen, das sind die jeder sage beigefügten erläuterungen. dieselben beziehen sich zunächst auf litteraturgeschichtliche excurse; vgl. über Conrad von Würzburg (s. 13—17) und Rudolf von Ems (s. 73—77), über die kaiserchronik (s. 226—231), über den pfaffen Conrad (s. 300—301). sodann hat sich der verf. bemüht, den historischen hintergrund jeder sage darzulegen, vgl. zu kaiser Otto mit dem bart (s. 18—20), zu herzog Ernst (s. 124—128), woran sich noch die wundersamen reiseabenteuer des herzogs und seines freundes (s. 129—133), sowie die verschiedenen überlieferungen der Ernstsage (s. 133—135) anschlieszen. ebenso wird der historische kern der Roland- (s. 298) und der Wartburgsage (s. 315) mitgeteilt. dasz in diesen erläuterungen namentlich auch culturgeschichtliche momente berücksichtigt sind, ist sehr zu rühmen. wir rechnen dahin die abschnitte über beamte des fürstlichen hofstaates (s. 20), die erziehung der edelknaben (s. 20—24), über Kölns bedeutung für den deutschen handel (s. 79—82), über das mittelalterliche geleitswesen (s. 84), die heeresfolge (s. 24). ferner werden altdeutsche rechtsgebräuche erklärt: das übersenden der schuhe an die braut (s. 188), das stoszen des speeres in die erde (s. 235), das reichen des stabes und des handschuhs (s. 303), die benennung des schwertes,

des helmes und des rosses mit eigenem namen (s. 305), das gottesurteil des zweikampfes (s. 306), das händewaschen (s. 85), das abschneiden des haares (s. 232—234). ebenso verdient noch anerkennende erwähnung, dasz der verf. den jungen leser mit dem charakter und der lebensweise der deutschen frau des mittelalters bekannt macht. dahin rechnen wir die schilderungen der kemenate (s. 191), des frauenhaften ganges (s. 190), der weiblichen handarbeiten (s. 86), der musikalischen fertigkeiten der frauen (s. 215—217). selbstverständlich sind auch mitunter geographische erläuterungen gegeben, vgl. die artikel Bern (s. 236), Hörselberg (s. 332). die drei letzten sagen, welche der verf. behandelt, sind der Wartburgkrieg, der Tannhäuser und Lohengrin. wir freuen uns, dasz auch diese in unserer zeit durch Richard Wagners groszartige schöpfungen verherlichten und darum jedem bekannt gewordenen sagen in den kreis der besprechung gezogen sind und dasz auch ihnen erläuterungen beigegeben sind. so finden wir s. 322 die sänger des Wartburgkrieges aufgeführt und s. 346 ist die sage vom heiligen Graal mitgeteilt. wo es passend ist, zieht der verf. auch andere sagen zur vergleichung heran. so erzählt er die sage vom kaiser Severus und seinen kampf mit herzog Adelgar (s. 231—232), die fabel vom hirsch (s. 234—235), die sage vom treuen Eckart (s. 331).

Aus dem angeführten ist ersichtlich, dasz der werth des Richterschen buches keineswegs gering anzuschlagen ist, und möchten wir dasselbe als eine höchst zweckmäszige lectüre für die reifere jugend hierdurch bestens empfehlen. die ausstattung ist vorzüglich. als ein zierlicher schmuck dient das beigefügte, in kupfer radierte titelblatt von Wilhelm Georgy, welches die Wartburg darstellt.

Magdeburg. Holstein.

22.

R. Schwarze, geschichte des ehemaligen städtischen lyceums zu Frankfurt a. O. von 1329—1813. (abgedruckt aus den mitteilungen des historisch-statistischen vereins zu Frankfurt a. O.) Frankfurt a. O. 1873. 83 s. 8.

Die schrift steht zu einem bedeutenden teile in nahem bezug zu der 'geschichte des Friedrichsgymnasiums zu Frankfurt a. O.', welche von demselben verfasser im programm dieser anstalt vom jahre 1869 erschienen ist. beide zusammen bilden eine geschichte des höheren schulwesens dieser stadt von den frühesten anfängen bis nahe zur gegenwart, wie sie für nur zu zahlreiche andere orte wol noch auf lange zeit ein gegenstand frommer wünsche bleiben mag. während die letztgenannte anstalt gegen ende des 17n jahrhunderts, und zwar mit ganz besonderer förderung von seiten der regierung des landesherrn, dessen namen sie auch empfieng, aus den bedürfnissen der reformierten gemeinde hervorgegangen ist, welche

sich im anschlusz an kurfürst Johann Sigismunds übertritt zum reformierten bekenntnis in Frankfurt gebildet und namentlich in enger beziehung zur universität weiterentwickelt hatte, geht die früheste erwähnung jener auf das jahr 1341 zurück — noch nicht ganz 90 jahre nach der verleihung des stadtrechts an Frankfurt —, und ihre stiftung verlegt der verf. vermutungsweise, obgleich mit nicht ganz unanfechtbaren gründen, auf das jahr 1329. den ersten groszen umschwung brachte, bei immerhin geringen änderungen in den äuszeren verhältnissen, die einführung der reformation; den nächsten oder vielmehr das ende der anstalt als gelehrtenschule führte nach mancherlei wechselnden schicksalen die verschmelzung der oberen classen mit dem Friedrichsgymnasium im jahre 1813 herbei, während der übrige bestand den stamm zu einer bürgerschule abgab, aus welcher später wieder andere anstalten hervorgewachsen sind. im ganzen, musz man sagen, fließen die quellen für die früheren zeiten nicht eben reichlich; ein eigentlicher zusammenhang der entwickelung hat sich doch erst von ziemlich später zeit im 18n jahrhundert ab darstellen lassen. hier widmet der verf. seine besondere aufmerksamkeit dem rectorate Mart. Christgaus (1739—1775), der ihm, ohne gerade nach irgend welcher seite hin eine hervorragende bedeutung zu besitzen, wol eine art von charakteristischem bild eines schulmannes jener zeit zu bieten schien. auch wird z. b. für Chr. Schöttgens (rector 1716—1719) personalien mancherlei neues beigebracht. doch eilt ref. absichtlich, hier nicht sowol weitere derartige einzelheiten aufzuzählen, als vielmehr sein bereits oben angedeutetes, allgemeines urteil noch einigermaszen auszuführen. man kann bei der beurteilung einer solchen schrift entweder vorwiegend darauf ausgehen, ihren materiellen bestand zur betrachtung heranzuziehen, aus eigener bez. überlegener kenntnis der quellen zu bestätigen, verbessern, vervollständigen; oder man wird unter verzicht darauf nur an der hand des vom verf. selbst gegebenen die frage der methode in den vordergrund stellen. auf das letztere ist hier, aus leicht ersichtlichen gründen, der ref. beschränkt und freut sich in dieser beziehung im wesentlichen nur gutes berichten zu können. der verf. benutzt gewissenhaft das vorhandene archivalische material, das allerdings wenig reichhaltig ist; die hülfsmittel sind in weitem umfange und mit wünschenswerther genauigkeit herangezogen. der blick nach der territorial- und localgeschichte, wie nach der geschichte der pädagogik im allgemeinen bleibt immer offen, obgleich in letzterer beziehung wenigstens der verf. ab und zu wol etwas zu viel thut. erklärende noten über den begriff der trivialschule oder des Cisiojanus, Donat oder des Gregoriusfestes u. dgl. m., vergleichungen und ausrufe z. b. über dinge, die für ihre zeit so gänzlich normal sind, wie der s. 33 angezogene passus aus einem programm Schöttgens oder die form von Heynetz' bewerbungsschreiben um das rectorat (s. 56) gehören nicht recht in eine arbeit derartigen charakters. für einzelne thatsachen aus dem

leben der schule werden vielfach in sehr passender weise analoge beispiele aus der geschichte anderer anstalten beigebracht; dazu ist meist glücklich die für diese art der geschichtschreibung sehr nahe liegende gefahr und damit ein anderwärts nur zu häufig zu rügender übelstand vermieden worden: lücken der überlieferung mit allerlei vermutungen und schlüssen im hinblick auf analoge verhältnisse dritter orte ausfüllen zu wollen. seien diese noch so wahrscheinlich — und wenn irgend jemand, so hat ref. bei seinen arbeiten, trotzdem dasz er gewis nicht mit einer allzu geringen vorstellung davon an die sache gieng, eine anschauung darüber gewonnen, welch' ungeheure gewalt in sachen der schulgeschichte die analogie besitzt —, so sind sie mindestens überflüssig und sollen dem vorbehalten bleiben, der einmal, nachdem das material in annähernder vollständigkeit zu tage gefördert sein wird, die allgemeine geschichte des schulwesens in die hand nehmen wird und dann auch jene in wirklich sachgemäszer weise wird aufstellen und ins rechte licht setzen können. die geschichtschreibung der einzelnen schule hat sich absolut auf sachgemäsze darstellung des unmittelbar vorliegenden, thatsächlichen und urkundlich bezeugten zu beschränken. doch dies nebenbei; und es sei nur nochmals hervorgehoben, dasz in dieser hinsicht kein irgendwie erheblicher übelstand der besprochenen schrift anhaftet. um so freudiger ist es zu begrüszen, dasz der verf. sich im allgemeinen durchaus derjenigen richtung angeschlossen hat, die in der geschichte der schulen eigentlich viel länger auf sich hat warten lassen, als die entsprechende in anderen zweigen der geschichtschreibung — derjenigen nemlich, welche das wesentliche im leben einer gelehrten anstalt allerdings nicht mehr blosz in einer 'series rectorum et praeceptorum' und in allerlei notizen 'de vita et scriptis' derselben gefaszt zu haben meint, was früher die regel war, aber auch die producte jener periode für uns meist so gut wie gänzlich unbrauchbar macht. obendrein weisz noch jeder, der damit zu thun gehabt hat, wie wenig oft in diesen die zuverlässigkeit der angaben ihrer ausführlichkeit und der prätension ihres auftretens entspricht. — Das material zu der idealen zukunftsgeschichte der pädagogik, die hoffentlich recht bald einmal geschrieben wird, wird vielfach, so weit es in schulgeschichte und biographien enthalten ist, von männern zu tage gefördert, denen eine eigentliche schulung in der technik der geschichtschreibung abgeht. die verhältnisse bringen das so mit sich, und es wird voraussichtlich auch immer so bleiben müssen. für solche mag die besprochene schrift der glücklicher weise nicht mehr ganz geringen zahl derjenigen angereiht werden, welche sie mit nutzen werden lesen können, bevor sie an eine derartige arbeit gehen, um zu sehen, worauf es dabei eigentlich ankommt und nach welcher richtung hin die untersuchung in erster linie zu lenken ist, um das ihnen unter die hände kommende material in einer für die wissenschaft erspriesslichen weise auszubeuten.

DRESDEN. OTTO MELTZER.

23.

In welcher sprache beginnt zweckmäsziger weise der fremdsprachliche unterricht? von J. Ostendorf. 1874.

Herr W. Clemm hat sich über diese schrift (oben s. 106 ff.) in einer sehr befremdlichen weise ausgesprochen. er macht derselben den vorwurf, dasz sie nur eine art variation über eine von mir verfaszte abhandlung sei* und behauptet, 'die expectorationen des verf. seien der art, dasz man zweifeln könne, ob man sie für ebenso schwache oder noch schwächer halten solle, als die pädagogischen speculationen seines gewährsmannes.' dies sucht er dann durch eine höchst verworrene zusammenstellung aus dem zusammenhang gerissener stellen der Ostendorfschen broschüre zu erhärten, wodurch letztere in ein durchaus falsches licht gesetzt wird.

Ich bemerke zunächst, dasz herr Ostendorf zwar zu meiner groszen freude mit meinen ansichten über fremdsprachlichen unterricht übereinstimmt, seine untersuchung aber einen ganz selbständigen charakter hat. bekanntlich ist hr. Ostendorf von dem minister Falk zu der vorjährigen conferenz über die reorganisation des höhern schulwesens in Preuszen hinzugezogen worden und hat darin von dem in obiger schrift dargelegten standpuncte aus den vorschlag gemacht, es möge durch das zu erwartende preuszische unterrichtsgesetz gestattet werden, von der bisherigen einrichtung, nach welcher der sprachliche unterricht an den höheren schulen mit dem latein begonnen würde, abzugehen und denselben mit einer neuern sprache und zwar mit dem französischen zu beginnen. in den protokollen über die conferenz (Berlin, verlag von Hertz) ist s. 84 ff. die discussion über den antrag ausführlich dargestellt. in derselben erkannte Wiese an, dasz der vorgelegte plan des hrn. Ostendorf 'wohldurchdacht' sei und dasz jedenfalls ihm selbst gestattet werden könne, ihn auszuführen, um die probe zu machen. wer das französische genau kenne, werde weit entfernt sein, dieser sprache die eigenschaften abzusprechen, welche für einen grundlegenden grammatischen unterricht erforderlich sind. auch Bonitz sprach sich dafür aus, dasz ein sorgfältig ausgeführter versuch zur verwirklichung des planes um so weniger abzulehnen sei, da im privatunterricht ein gleichartiger weg bisweilen schon mit erfolg eingeschlagen sei. ja Bonitz erklärte es für wünschenswerth, dasz der kern des planes, unterricht im französischen vor dem latein und so ein wirklich gemeinsamer unterbau für gymnasium und realschule, auch für den gymnasialen bildungsgang durch erfahrung erprobt werde.

---

* gemeint ist meine schrift: 'der unterricht in der französischen grammatik an der realschule. versuch zur lösung der realschulfrage.' Berlin 1870, verlag von Elwin Staude. (ursprünglich programm der Friedrich-Werderschen gewerbeschule in Berlin.)

Solchen urteilen der anerkanntesten pädagogen gegenüber nimmt es sich in der that recht sonderbar aus, wenn ein in der pädagogik gänzlich unerfahrener mann, wie hr. Clemm, über einen verdienten schuldirector so von oben herab abzusprechen wagt. hr. Clemm erklärt, dasz hr. Ostendorf für ihn eigentlich schon auszerhalb aller discussion stehe, und zwar deshalb, weil er — meine schrift 'geistvoll' genannt hat. die beleidigung ist also eigentlich mir zugedacht, wenngleich hr. Clemm hinzusetzt, dasz er über mein programm 'mit seiner famosen analyse des französischen verbums' hier nicht reden wolle. diese bemerkung läszt wenigstens die aussicht offen, er werde meine schrift an einem andern ort besprechen; dann werde ich vielleicht beurteilen können, mit welchem rechte er solche ausdrücke anwendet.

Vorläufig bleibt mir nichts übrig als hiermit zu erklären, dasz mein college, der auszerordentliche professor der philologie herr Clemm, sich zu einem so bedauerlichen tone gegen mich durch hier nicht zu erörternde rein persönliche motive hat hinreiszen lassen. die wichtige pädagogische frage, um die es sich hier handelt, ist, da sie vielleicht binnen kurzem praktische bedeutung gewinnt, wol der sorgfältigsten untersuchung werth, die aber nur sine ira et studio geführt werden kann. ich werde den gegenstand mit berücksichtigung der einschlagenden neuesten litteratur noch einmal in den philosophischen monatsheften (Berlin, verlag von F. Henschel) und in dem Langbeinschen pädagogischen archiv besprechen und hoffe dadurch eine eingehende, sachgemäsze discussion auch in diesen blättern zu veranlassen.

GIESZEN. BRATUSCHECK.

24.

BERICHT ÜBER DIE ZEHNTE VERSAMMLUNG RHEINISCHER SCHULMÄNNER AM 15 APRIL 1873.

Der verein rheinischer schulmänner hielt am osterdienstag im Isabellensaale des Gürzenich zu Cöln unter zahlreicher beteiligung seine 10e versammlung, an der unter andern auch der geh. regierungs- und provinzialschulrath herr dr. Landfermann aus Coblenz und die herren professoren Bona Meyer und Birlinger aus Bonn teilnahmen. da im laufe der beiden letzten jahre ein groszer teil der lehrer an den realschulen sich vom vereine getrennt und eine selbständige stellung den fragen des unterrichtes gegenüber eingenommen hat, so brauchte der verein den principienfragen nicht mehr viel zeit zu widmen, die in früheren jahren vorzugsweise gegenstand der discussion gewesen waren, sondern konnte sich jetzt auf friedlichere gebiete zurückziehen und wieder solche fragen aufnehmen, die der tägliche unterricht an die hand gibt.

Die vorjährige versammlung hatte daher der diesjährigen als aufgabe die besprechung des deutschen aufsatzes an gymnasien überwiesen, und es waren zu dem zwecke und zur erleichterung der dis-

cussion vom director Jäger (Cöln) 11 thesen aufgestellt worden, welche die billigung des vorstandes erhalten hatten.

Nachdem durch acclamation director Jäger zum vorsitzenden gewählt worden war, begrüszte derselbe mit herzlichen worten die versammlung und lenkte darauf die aufmerksamkeit zunächst auf interessante, in früheren zeiten gebrauchte schulbücher, die dr. Crecelius (Elberfeld) ausgestellt, so wie auf mehrere schriften, die im laufe des jahres auf dem gebiete des unterrichtes erschienen waren. sodann wurde die tagesordnung mit der besprechung der ersten thesis eröffnet. 'für die unterste stufe, sexta und quinta, kann der ausdruck «deutscher aufsatz» nur im uneigentlichen sinne gelten. sind auf dieser stufe neben satzbildungsübungen und dictaten zum behufe der befestigung in der rechtschreibung schon kleinere selbständige arbeiten berechtigt?' antragsteller begründet den behauptenden teil seiner these mit der tendenz denen entgegenzutreten, die schon früh 'genies' bilden wollten.

Rector Götz (Neuwied) will erst in quinta kleine selbständige arbeiten beginnen lassen, die leichtere erzählungen, namentlich fabeln zum gegenstande haben könnten. durch vorlesen werde der schüler in den stand gesetzt, bei der ausarbeitung die richtige form zu finden. dagegen halte er es nicht für angemessen, die reproduction schon in sexta beginnen zu lassen, es sei denn, dasz sie vorher im unterricht gewissermaszen eingelernt würde. eine umbildung von gedichten halte er auch in quinta für verderblich.

Director Schmitz (Cöln) ist der ansicht, dasz man mit der wiedergabe, umbildung und weiterbildung von kurzen äsopischen fabeln auch schon in sexta beginnen könne, nur müsse die art der wiedergabe eine bestimmt geregelte sein; es seien daher für die schriftliche fixierung bestimmte satzanfänge zu dictieren, um bei dem schüler die bestimmte anordnung des einzelnen nach form und inhalt sicher zu stellen.

Director Kiesel (Düsseldorf) warnt vor der art der reproduction, wonach schüler gedichte mit 'eignen worten' wiedergeben sollen. nichts sei mehr im stande, die freude an der schönen form bei schülern zu verderben, und nichts weniger geeignet, dem schüler gelegenheit zur aneignung von neuem sprachmaterial zu bieten.

Director Probst (Cleve) macht darauf aufmerksam, dasz die frage nach der aufgabe des deutschen unterrichtes in sexta und quinta wesentlich von der vorbildung abhänge, die der schüler beim eintritt in das gymnasium besitze. es sei ein groszer unterschied zwischen schülern, die von der elementarschule kämen, und denen, die in einer vorschule hinreichend vorgebildet seien. erstere bedürften noch der orthographischen übungen, weil sie den forderungen, die bei dem eintritt in die sexta gestellt werden sollten, factisch nicht nachkommen könnten. ganz anders verhalte es sich mit einer sexta, deren schüler durch die vorschule die vollständige reife für die sexta erhalten hätten. da mit diesen erzählungen von fabeln und kleinen geschichten schon auf der vorschule begonnen worden, so würde es für solche schüler störend sein, wenn sie wieder nach dictaten arbeiten müsten. nach seiner ansicht sei es daher am besten, wenn für diese stufe jede anstalt ihren localen bedürfnissen rechnung trage, jedenfalls müsse aber in quinta mit behandlung von fabeln begonnen werden.

Geh. regierungsrath Landfermann (Coblenz) macht auf die vieldeutigkeit des wortes 'selbständigkeit' aufmerksam. wenn man das wort in dem sinne der eigenen production eines individuums aus seinem innern nehme, so sei eine solche selbständigkeit nicht einmal in prima zu erwarten, vielmehr habe sich auch dort der aufsatz auf eine, wenn auch höher gesteigerte reproduction zu beschränken. nach der erfahrung, die er schon vor 65 jahren in sexta und quinta gemacht, wo alte geschichte nach dem damals dominierenden handbuche von Bredow erzählt worden sei, hätten die schüler einen groszen eifer gezeigt, die

einzelnen erzählungen schriftlich wiederzugeben. hieran knüpft der redner sodann bemerkungen über die centralisation des classenwesens, die im jahre 1812 mit der einrichtung der abiturientenprüfung begonnen habe. früher seien die schulen in festsetzung ihrer lehrpensa freier gewesen, und männer wie Ernesti und F. A. Wolf hätten durch ihre akademische und schriftstellerische thätigkeit auf die gestaltung des lectionsplanes einen tonangebenden einflusz ausgeübt. wie weit die centralisation notwendig, wie weit die decentralisation wünschenswerth sei, könne hier nicht vollständig erörtert werden. es sei ja auch nicht aufgabe der versammlung, den resultaten der discussion die form zu geben, als seien die darin niedergelegten grundsätze unanfechtbar, ebenso wenig habe sie nach art der im jahre 1849 in Berlin tagenden lehrerversammlung eine schulordnung bis ins kleinste detail auszuarbeiten, die dann von dem minister sanctioniert werden solle: es sei vielmehr zweck des vereins, gegenseitig die gedanken auszutauschen und vorschläge zu besprechen, von denen ein jeder nach eigenem ermessen gebrauch machen könne.

Nachdem der vorsitzende diese tendenz als die allgemeine stimmung der versammlung constatiert hatte, wurde sodann auf vorschlag von rector Götz (Neuwied) aus gründen der zweckmäszigkeit die besprechung der zweiten und dritten thesis:

2) 'ist die durchführung einer orthographischen orthodoxie möglich? läszt sie sich durch ein wesentliches pädagogisch-didaktisches oder gar nationales interesse begründen?'

3) 'soll man auf beseitigung der sogenannten deutschen schrift zu gunsten einer alleinherschaft der sogenannten lateinischen hinwirken?'

ausgesetzt und gleich zu der vierten thesis übergegangen:

4) 'was man deutschen aufsatz nennt, kann und soll erst mit quarta beginnen. es erscheint angemessen, die stoffe ausschlieszlich oder vorzugsweise dem geschichtlichen pensum zu entnehmen, da der aufsatz auf dieser stufe wesentlich eine dienende stellung einnimmt: erzählung einer sage, zusammenstellung einer lebensgeschichte, der geschichte einer landschaft, etwa aus den im lehrbuch zerstreuten notizen.

Der thesensteller begründet seine ansicht mit der aufgabe der classe, als welche er das hinstreben nach gröszeren zusammenhängen bezeichnet. der quartaner müsse schon im stande sein, über stoffe, die vorher im unterricht vorgekommen, seine gedanken in klarer sprache niederzuschreiben.

Professor Bona Meyer (Bonn) wünscht die frage anzuregen, ob auf dieser stufe nicht auch die beschreibenden themata zur anwendung kommen sollten, damit den schülern die sinne geöffnet würden. die zu beschreibenden gegenstände dürften aber nicht aus büchern, sondern nur aus der umgebung des schülers entnommen werden.

Director Kiesel (Düsseldorf) legt den nachdruck auf die geschichtlichen stoffe. die beschreibung sei vorsichtig zu behandeln, da ihre hauptschwierigkeit darin liege, eine einheit in der mannigfaltigkeit zu finden, wozu das urteil eines schülers auf dieser stufe nicht hinreichend ausgebildet sei. wenn man nun auch dadurch zu weit gehen würde, dasz man die beschreibung ausschlösse, so müsse doch der lehrer bei der wahl des themas vorsichtig sein und bei der ausführung dem schüler die richtige anleitung gewähren.

Director Hoche (Elberfeld) will die beschreibung auf solche gegenstände beschränken, die unter den augen der schüler entstehen, wie erinnerungstafeln, schulfeste u. dgl.

Rector Zahn (Mörs) schlägt vor, die stoffe für die beschreibung hauptsächlich aus der naturgeschichte zu entnehmen, bei denen der schüler leicht den zusammenhang festhalte und sich auch an eine syste-

matische ordnung gewöhne. anfangs seien die leistungen skeletartig, aber allmählich fülle sich das skelet auch mit fleisch.

Rector Götz (Neuwied) glaubt, dasz die beschreibung unter der bedingung einer richtigen praxis nicht abzuweisen sei, weil durch dieselbe eine übung gefördert werde, der man sonst nicht gerecht werden könne. ferner sei der kreis des geschichtlichen weiter auszudehnen, da ja auch aus den eigenen erlebnissen der schüler themata abgeleitet werden könnten. letztere arbeiten hätten nach seiner erfahrung immer zu befriedigenden resultaten geführt.

Rector Höfling (Dülken) macht darauf aufmerksam, dasz man, dem gange der litteratur gemäsz, die sich aus dem epos entwickelt habe, die knaben erzählen lassen solle, und zwar zuerst mythisches und dann historisches. die beschreibungen seien mit ausnahme der naturgeschichtlichen vollständig auszuschlieszen, da sie beim kinde thätigkeiten voraussetzten, die man nicht von ihm erwarten könne.

Rector Zahn (Mörs) schlieszt sich Höfling an und betont ebenfalls die bedeutung des epos für die wahl der themata. der schüler dürfe aber bei der bearbeitung nicht zur compendiarischen form angehalten werden, sondern die erzählung müsse detailliert sein, damit der animus narrandi rege gemacht werde.

Professor Bona Meyer (Bonn) constatiert als resultat der besprechung, dasz die beschreibung nützlich sei. er habe sie für die quartaner vorgeschlagen, weil er an kindern oft die erfahrung gemacht, dasz sie gut erzählen, aber schlecht beschreiben könnten. dieses rühre daher, weil sie früher nicht gelernt hätten zu sehen. es liege aber im pädagogischen interesse frühzeitig die wahrnehmung anzuregen, natürlich mit der notwendigen behutsamkeit und sorgfalt. aber auch erzählung setze die mithülfe des lehrers voraus, wenn Höfling auf die mythologie zurückgehe, so schliesze diese um so weniger beschreibungen aus, als ja das epos selbst vielfach beschreibungen enthalte. das epos bilde gleichsam eine brücke zwischen beiden arten der darstellung.

Director Schmitz (Cöln) bemerkt zu dem ausdruck der thesis: 'erzählung einer sage', man dürfe sich nicht auf die antike sage allein beschränken, sondern müsse aus nationalem gesichtspuncte auch die altdeutsche betonen, die obendrein den schülern der quarta das gröste interesse einzuflöszen im stande sei.

Professor Birlinger (Bonn) stimmt bei und bemerkt, die sagen seien im stil von Hebels schatzkästlein zu behandeln. auszer den sagen und märchen biete noch die territorialgeschichte eine menge von stoffen, die bei knaben ihre anziehungskraft nie verfehlten.

Director Jäger (Cöln) faszt darauf das resultat der besprechung dahin zusammen, dasz der deutsche aufsatz in quarta nur eine dienende stellung einnehme, dasz er sich an einen bestimmten unterrichtszweig anzulehnen habe und dasz sein centrum naturgemäsz der geschichtliche unterricht sei. darauf wurde zur fünften thesis übergegangen:

5) 'die aufsatzthemata für tertia sollen nicht der classischen prosalectüre entnommen werden, dagegen dürfte nichts zu erinnern sein, wenn zuweilen statt des aufsatzes eine schriftliche übersetzung einiger in sich zusammenhängender capitel aus Cäsar oder Xenophon verlangt wird (unterhandlungen zwischen Cäsar und Ariovist z. b. in Caesar comm. de bell. gall. 1). im übrigen werden für tertia themata vorzuziehen sein, welche mit dem deutschen, geographischen und naturgeschichtlichen unterrichte zusammenhängen.'

Der antragsteller ist gegen die aus der classischen lectüre entlehnten aufgaben, weil der schüler durch dieselben leicht in ein barbarisches übersetzungsdeutsch verfalle.

Director Kiesel (Düsseldorf) ist gegen alle verbannungsdecrete, also auch gegen dieses. warum denn dem lehrer diese an stoff so

reiche quelle verstopft werden solle? wenn man nicht fürchte, der schüler möchte sich durch das übersetzen der schriftsteller ein barbarisches deutsch aneignen, warum solle man dann nicht mit recht erwarten dürfen, dasz derselbe mit hülfe des lehrers allmählich auch über den übersetzungstoff richtig sprechen und schreiben werde?

Director Jäger (Cöln) entgegnet, auch bei der sorgfältigsten anleitung von seiten des lehrers könne nicht verhindert werden, dasz der schüler, wenn derselbe zu hause den inhalt eines abschnittes aus Cäsar oder Xenophon niederschreiben solle, durch den lateinischen oder griechischen ausdruck beeinfluszt werde, ein umstand, der leicht verderblich auf die entwickelung des stils einwirken könne.

Oberlehrer Wollseiffen (Cöln) hebt hervor, Cäsar biete um so mehr passende stoffe für die aufsatzübungen der tertianer, weil die knaben durch diese lectüre angeleitet würden, die anfänge der deutschen geschichte, die bei der discussion über die vierte thesis als die beste fundstätte der themata bezeichnet worden sei, aus der quelle selbst zu schöpfen. ja, für die Rheinprovinz enthielten einige bücher geradezu territorialgeschichte, und diese sei, wie ebenfalls bei der vierten thesis mit recht hervorgehoben worden, als eine der ergiebigsten quellen für die ersten compositionsübungen zu betrachten.

Director Hoche (Elberfeld) glaubt, Cäsar sei keine passende quelle, weil derselbe bei der abfassung der commentarien von politischen gründen geleitet worden sei, weshalb es auch einem begabten schüler schwer falle, die von Cäsar erörterten verhältnisse klar auseinander zu setzen.

Director Probst (Cleve) betont seine ansicht, dasz auf dieser stufe der eigentliche geschichtliche unterricht vielleicht ausschlieszlich die stoffe für die schriftlichen übungen zu liefern habe. in quarta seien antike und in tertia deutsche sagen zu bearbeiten. versuche nach Cäsar hätten nach seiner erfahrung stets ein trauriges ergebnis geliefert, weil der schüler sich von den lateinischen wendungen nicht frei zu machen vermocht habe.

Nach einer einstündigen pause wird zur folgenden thesis übergegangen:

6) 'die classische lectüre, prosaische wie poetische, wird dagegen vorzugsweise die fundstätte für aufsatzthemen der secunda bieten. vielleicht empfiehlt es sich, dieselbe mit vorliebe dem lesestoff zu entnehmen, welcher in den vorhergehenden classen, tertia, beziehungsweise untersecunda, behandelt ist.'

Der antragsteller glaubt, die classische lectüre deshalb als fundstätte der themata für secunda bezeichnen zu müssen, weil der grad der freiheit in der handhabung der deutschen sprache, der in tertia noch vermiszt werde, in secunda bereits erreicht sei. zwar werde oft der schulmann die wahrnehmung machen, dasz der secundaner einen souveränen widerwillen gegen die schriftsteller der vorhergehenden classe an den tag lege und deshalb wenig interesse zeige, stoffe aus denselben zu behandeln; allein die concentration des unterrichtes werde es mit sich bringen, auf stoffe der vorhergehenden classe zurückzugreifen. ziehe man nun für die freien arbeiten der schüler Cäsar und Xenophon heran, so biete man einesteils dem schüler stoffe, die er zu beherschen vermöge, anderesteils gebe man ihm gelegenheit, das pensum des vorigen jahres noch einmal selbständig und deshalb gründlich zu wiederholen.

Geh. rath Landfermann (Coblenz): aus allem, was gesagt worden sei, gehe hervor, wie schwierig es sei, ein passendes thema zu finden und dasselbe angemessen zu entwickeln. um allen diesen schwierigkeiten zu entgehen, möchte es sich doch auf dieser stufe empfehlen, nicht nur freie arbeiten zu wählen, sondern abwechselnd übersetzungen aus den gelesenen lateinischen und griechischen schriftstellern anfertigen zu lassen. dadurch werde man erreichen, dasz der schüler, da er nach

einem passenden ausdruck für die zu übersetzende phrase suchen müsse, eine immer wachsende herschaft über die muttersprache erlange. auszerdem werde bei einem schüler durch die intensive beschäftigung mit einem classischen muster der sinn für ordnung und disposition geweckt, was um so wichtiger sei, weil noch kein lesebuch einen anhalt für passende imitationen biete. aber auch aus noch einem andern grunde empfehle er die benutzung der classikerübersetzungen. die erfahrung habe manchem lehrer gezeigt, dasz die schüler nur selten von den marginalandeutungen der lehrer gebrauch machten und deshalb von der correctur nicht den nutzen hätten, den man davon erwarten sollte. wenn dagegen der lehrer eine mustergültige übersetzung für die ganze classe vorbringe und dann darauf hinweise, dasz der von dem einen oder andern schüler gebrauchte ausdruck nicht vollständig das original decke, dann gewinne der schüler auch das volle verständnis für die correctur, und diese werde sich für die bereicherung des sprachschatzes sicher fruchtbar erweisen. aus diesen gründen wolle er dem gebundenen übersetzen nicht nur eine gewisse duldung gewähren, sondern demselben sogar einen vorzug vor den selbständigen stilübungen zuerkennen.

Director Probst (Cleve) will die benutzung der classischen lectüre für secunda ausschlieszen und nur die deutsche als berechtigte quelle der compositionsübungen anerkennen. Schiller z. b. werde in seinen balladen einen so reichen stoff bieten, dasz er in secunda nicht einmal vollständig bearbeitet werden könne. Cäsar und Xenophon seien als fundstätten für den lateinischen aufsatz zu benutzen, für den sie dem obersecundaner und primaner allerdings das passende material bieten würden.

Director Kiesel (Düsseldorf) macht darauf aufmerksam, dasz man sich in extremen bewege, wenn man das material der übungen ausschlieszlich entweder aus der classischen oder der deutschen lectüre nehmen wollte. warum nicht beide fundstätten als berechtigte anzuerkennen seien? was nun ein zurückgreifen auf die lesestoffe der tertia angehe, so könne er bei aller betonung der concentration des unterrichtes doch nicht erkennen, warum man nicht anstatt der unvollkommenen lectüre der tertia die reichere der secunda verwerthen solle. die schriftsteller der secunda seien so reich an sentenzen und interessanten details, dasz ein rückgriff auf die tertia, die jetzt doch einmal abgemacht sei, sich nicht mehr empfehlen lasse.

Grosser (Barmen) betont die notwendigkeit einer bestimmten reihenfolge der themata, von der bis jetzt noch nicht die rede gewesen sei. um den schüler von stufe zu stufe zu führen, sei es erwünscht, zuerst geschichtliche themata aus Cäsar und Xenophon, dann aus Livius zu geben. dann müsse man zu vergleichen und parallelen übergehen. eine weitere stufe böten themata wie 'nutzen des feuers' oder 'die elemente hassen das gebild der menschenhand' oder 'welche gehülfen unterstützen den menschen?' auf der letzten stufe endlich würden sich erörterungen von sentenzen und charakteristiken empfehlen.

Director Jäger (Cöln) macht die concession, die auch in der thesis durch das wort 'vorzugsweise' gegeben sei, dasz die deutsche litteratur von der verwerthung zu aufsatzzwecken nicht ausgeschlossen werden solle. wolle man aber der concentration des unterrichtes nicht verlustig gehen, so müsse man nur ein gebiet desselben vorzugsweise betonen und es gleichsam in die mitte stellen. das thema müsse daher aus einem gebiete entnommen werden, das der schüler beherrsche. nun habe aber der unterricht der tertia ihm einen überblick über fast einen ganzen classiker gegeben, und man dürfe daher mit recht voraussetzen, dasz er über die in demselben enthaltenen stoffe klar und verständig urteilen könne. die themata aus Schiller seien demnach nicht vollständig auszuschlieszen, aber auch nicht zu betonen, da bei ihnen der den stoff

beherschende überblick des schülers nicht in dem masze vorausgesetzt werden könne, wie bei den classischen schriftstellern der vorhergehenden classe, in deren ideenkreis er sich als tertianer gewissermaszen eingelebt habe. für themata aus Schiller sei er für seine person schon deshalb nicht, weil sie meistens moralisierender oder ästhetisierender natur seien und deshalb die für den schüler erforderliche einfachheit nicht besäszen.

Rector Löhbach (Andernach) schlieszt sich Probst darin an, dasz die themata nur der deutschen lectüre zu entnehmen seien. man überbürde den deutschen unterricht, wenn man von ihm verlange, er solle gewissermaszen einen extract des gesamten lehrstoffes bilden. auszerdem lieszen sich auch die dispositionsübungen nicht so leicht an die classischen schriftsteller wie an die deutschen anschlieszen.

Director Kiesel (Düsseldorf) gibt nicht zu, dasz der deutsche unterricht nur den aufsatz zu berücksichtigen habe. der gesamte unterricht sei ein einheitlicher, also seien auch stoffe aus allen gebieten des unterrichts wünschenswerth.

Oberlehrer Wollseiffen (Cöln) bemerkt Löhbach gegenüber, dasz gerade an Cäsar leicht dispositionsübungen angeknüpft werden könnten. an historischen stoffen überhaupt könne der lehrer am leichtesten die besonderen gesetze der composition klar machen, wie dieses Linnig in seinem aufsatze über den deutschen unterricht in secunda (zeitschr. für gymnasialw. 1872 s. 437) gezeigt habe. redner sucht seine ansicht durch die entwickelung einer disposition über 'den krieg Cäsars mit Ariovist' nach comm. de bell. gall. näher zu begründen.

Grosse (Barmen) macht darauf aufmerksam, dasz der lehrer auch rücksicht auf die verschiedenheit der darstellung nach den drei gattungen nehmen müsse. der stil des schülers könne sich erst zur philosophischen erörterung entfalten, wenn er in der historischen darstellung hinreichend entwickelt sei.

Director Probst (Cleve) glaubt, der tertianer werde gewis überdrusz empfinden, wenn er immer wieder auf Cäsar aufmerksam gemacht werde. er bleibe daher bei stoffen aus der deutschen lectüre, die sich auch zu dispositionsübungen eignen.

Director Schmitz (Cöln) betont dagegen, dasz an Homer, Cicero und Livius sehr füglich dispositions- und aufsatzübungen angeschlossen werden könnten.

Darauf wurde zur siebenten thesis übergegangen.

7) 'metrische übungen in gestalt von übersetzung gelesener kleiner stellen aus lateinischen oder griechischen dichtern erscheinen unbedenklich: lassen sich auch andere metrische übungen recht fertigen?'

Director Kiesel (Düsseldorf) ist im ganzen mit der thesis einverstanden. er habe gute metrische übersetzungen von schülern gesehen, die auszerdem den vorteil hätten, dieselben zu einer gewissen knappheit des ausdrucks anzuleiten. ob freie metrische übungen sich rechtfertigen lieszen, wolle er weder bejahen noch verneinen.

Geh. rath Landfermann (Coblenz) ist gegen die thesis, weil die versuche sich höchstens in der walhalla ablagern würden.

Rector Löhbach (Andernach) dagegen hält sie für wünschenswerth. er habe aus seiner erfahrung gefunden, dasz bei langsamem fortschreiten in den metrischen übungen leicht eine grosze fertigkeit in der metrischen form erzielt werde. der schüler müsse zuerst versfüsze bilden und sie dann zu ganzen versen verbinden, bis er zur freien versbildung fortschreiten könne. die zu behandelnden gedanken seien jedoch vorher anzugeben, und insofern sei die übung nicht frei, sondern einer gewissen beschränkung unterworfen.

Director Jäger (Cöln) ist gegen den zweiten teil der thesis, weil

eine besondere begabung dazu gehöre, mit erfolg gröszere themata metrisch zu bearbeiten.

8) 'die concentration des interesses, in welchem die gesuchte sogenannte concentration des unterrichts vornehmlich zu finden sein wird, verlangt für die stufe der prima mehr beschränkung der mannigfaltigkeit der themata, als gegenwärtig geübt zu werden scheint: welchem gebiet die themata vorzugsweise zu entnehmen seien, darüber läszt sich eine allgemeine norm nicht geben.'

Antragsteller will der persönlichkeit des lehrers einen weitern spielraum verschaffen. man könne deshalb keine allgemeinen vorschriften aufstellen, dürfe aber den wunsch aussprechen, die bisherige mannigfaltigkeit der themata so zu beschränken, dasz dieselben immer aus demselben gebiete zu entnehmen seien.

Breuker (Cöln) glaubt, obwol er der zersplitterung des unterrichts entgegen sei, doch gegen den zweiten teil der thesis sprechen zu müssen, durch den der erste teil derselben vollständig aufgehoben werde. consequent müsse der zweite satz so heiszen: die themata sind vorzugsweise der deutschen lectüre zu entnehmen. für die prima habe man daran festzuhalten, dasz der deutsche aufsatz für den lehrer das mittel sei, um den schüler zu einer intensiven durcharbeitung der werke der deutschen dichter und denkerheroen anzuleiten und ihm die hierzu nötigen vorkenntnisse zu vermitteln. wenn der schüler die in den deutschen classikern niedergelegten ideen zu seinem geistigen eigentum machen solle, wenn man verlange, dasz ihm durch die feste aneignung eines wenn auch noch so begrenzten kreises die befähigung zu eignem selbständigen denken und urteilen gegeben werde, so müsse man den aufsatz dem deutschen lehrer vollständig zur disposition stellen. man habe daher den deutschen aufsatz als den prüfstein zu betrachten, wie weit der schüler die ergebnisse des unterrichts in der deutschen litteraturgeschichte verarbeitet habe. um diese aufgabe erfüllen zu können, dürfe der deutsche aufsatz nicht als die gehorsame magd der übrigen fächer, sondern als ein ihnen ebenbürtiger zweig des gesamtunterrichts betrachtet werden.

Director Kiesel (Düsseldorf) zeigt als innern mangel der thesis, dasz sich aus ihrer fassung nicht erkennen lasse, aus welchem gebiete die stoffe zu entnehmen seien. es scheine aus ihrem zusammenhange mit den früheren thesen hervorzugehen, dasz die alten sprachen noch in höherem masze in prima in anspruch genommen werden sollten, um den stoff für die aufsätze zu liefern. er sehe nur nicht ein, weshalb die themata einzig aus der deutschen lectüre zu entnehmen seien. denn wenn auch der deutsche aufsatz nicht zum diener der übrigen fächer zu machen sei, so müsse man doch gerade deswegen, weil die fähigkeit des schülers, die gedanken zu gruppieren und einheitlich zu ordnen, nicht blosz durch den unterricht des deutschen lehrers erworben werde, gestatten, dasz die verbindung zwischen den einzelnen fächern durch den deutschen aufsatz hergestellt werde. oder glaube man denn, dasz die fertigkeit eines primaners in dem gebrauche der deutschen sprache nicht gefördert werde, wenn er einen auszug aus einem Platonischen dialog bringe? wenn man sage, der deutsche lehrer bedürfe des aufsatzes, um sich zu vergewissern, ob der schüler bestimmte, zur lectüre notwendige kenntnisse besitze oder um einen druck zum zwecke einer intensiven verarbeitung der classischen werke auszuüben, so sei zu erwidern, dasz man in dem falle dem deutschen aufsatz die stellung eines hülfsmittels anweise und ihn zum gehorsamen diener einer andern disciplin erniedrige. was nun den ausdruck 'concentration' angehe, so lasse sich derselbe verschieden deuten. nach seiner ansicht sei die concentration erreicht, wenn der deutsche aufsatz den schüler veranlasse, darüber nachzudenken, was er eigentlich über einen gegenstand wisse. denn die concentration liege im kopfe des primaners, nicht

im stoffe selbst. er spreche sich demnach dafür aus, die stoffe aus allen gebieten des unterrichts zu entnehmen.

Director Jäger (Cöln) hebt noch einmal hervor, dasz die persönlichkeit des lehrers bei der wahl der themata von der grösten bedeutung sei, dasz also keine dogmatischen vorschriften zu geben, sondern nur im allgemeinen festzustellen sei, dasz nicht jetzt eine sentenz und dann eine inhaltsangabe bearbeitet werde, sondern dasz eine gewisse gleichartigkeit in der wahl der stoffe herschen müsse.

Director Hoche (Elberfeld) weist darauf hin, dasz die forderung Breukers, die stoffe blosz aus der deutschen lectüre zu nehmen, nur für den fall passen könne, wenn der deutsche lehrer keinen andern unterricht in der classe habe. oder solle der deutsche lehrer, im falle er auch geschichte in der classe dociere, nicht ebenfalls aus dieser disciplin den stoff zu den aufsätzen hernehmen dürfen? der antragsteller habe daher vollständig recht gehabt, der thesis die weitere form zu geben.

Professor Bona Meyer (Bonn) zeigt, dasz die frage über die richtige wahl der themata sich darnach richte, ob der zweck des deutschen aufsatzes erfüllt werde, und dieser sei, den schüler anzuleiten, scharf zu denken und sich richtig auszudrücken. darum sei die norm für die auswahl der stoffe der gesichtskreis des schülers. es seien also alle sentenzen, die über den gesichtskreis des schülers lägen, auszuschlieszen, wie dieses der fall sei bei allen thematen, die ein politisches, historisches oder ästhetisches urteil bei der bearbeitung voraussetzten. er glaube, nach diesem gesichtspuncte lieszen sich doch bestimmte normen aufstellen.

Die besprechung der thesis:

9) 'die stoffe aus der alten geschichte wird man dem lateinischen aufsatz zuweisen können. welches ist überhaupt die stellung des lateinischen aufsatzes in diesem zusammenhange?'

wurde, weil sie von dem eigentlichen gegenstande der discussion ablenke, bis zum schlusse verschoben. zur thesis:

10) 'monatlich einen lateinischen und einen deutschen aufsatz zu verlangen ist zu viel'

bemerkt rector Zahn (Mörs), dasz man, wenn die these richtiges enthalte, dann die jetzige praxis ändern müsse. wie man dann aber den forderungen gerecht werden könne, die heute an die abiturientenarbeiten gestellt würden?

Auch director Schmitz (Cöln) spricht auf grund seiner erfahrung gegen die thesis, setzt aber voraus, dasz die arbeiten im gesichtskreise des schülers liegen und dasz jeder censor von schüleraufsätzen sich gegenwärtig halte, dasz er eben schülerarbeiten vor sich habe, zu denen er mit seinem urteile hinabzusteigen, die er aber nicht auf seinen standpunct emporzuschrauben habe.

Da die zeit schon vorgerückt war, so konnte die letzte thesis:

11) 'sogenannte freie arbeiten über selbstgewählte themata sind nicht zu fordern, im allgemeinen nicht zu fördern: wo aber in dieser beziehung der geist in einem schüler sich regt, ist er nicht zu dämpfen',

nicht mehr discutiert werden.

Zu mitgliedern des ausschusses wurden die herren directoren Kiesel, Jäger, W. Schmitz, rector Götz und oberlehrer Crecelius wieder gewählt.

Ein heiteres mahl, bei welchem unter andern auch ein begeisterter toast auf den aus seinem amte ausscheidenden geh. regierungs- und provinzialschulrath dr. Landfermann ausgebracht wurde, hielt die versammlung noch mehrere stunden vereinigt.

Cöln. M. Wollseiffen.

(12.)

PERSONALNOTIZEN.

(Unter mitbenutzung des 'centralblattes' von Stiehl und der 'zeitschrift für die österr. gymnasien'.)

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Albold, ord. lehrer an der realschule zu Erfurt, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.

Arendt, ord. lehrer am franz. gymn. in Berlin
Bardt, dr., ord. lehrer am Wilhelmsgymn. in Berlin } zu oberlehrern befördert.

Bauer, dr., prof. am seminar in Maulbronn, zum rector des gymn. in Tübingen berufen.

Bertram, dr., director der Sophienrealschule in Berlin, zum zweiten stadtschulrath von Berlin erwählt.

Brandi, dr., rector der höh. bürgerschule in Papenburg, zum consistorialrath und schulkundigen mitglied des consistoriums in Osnabrück ernannt.

Brüggemann, ord. lehrer am gymn. in Trier, zum rector des progymn. in Boppard erwählt.

Clausen, dr. prof., oberlehrer am gymn. zu Elberfeld, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.

Conrady, dr., oberlehrer am gymn. in Essen, als 'professor' prädiciert.

Curtius, dr. Georg, ord. prof. der univ. Leipzig, erhielt das comthurkreuz II cl. des sächs. verdienstordens.

Dittenberger, dr. prof., oberlehrer am gymn. in Quedlinburg, zum ord. prof. in der philos. facultät der univ. Halle ernannt.

Ernst, oberlehrer am gymn. in Cassel, zum regierungsschulrath in Minden ernannt.

Frick, dr., gymnasialdirector in Potsdam, zum director des gymn. in Rinteln ernannt.

v. Fricken, dr., ord. lehrer am gymn. in Paderborn, zum regierungsschulrath in Königsberg ernannt.

Frobenius, dr., ord. lehrer an der Sophienrealschule zu Berlin, zum ao. professor in der philos. facultät der univ. daselbst ernannt.

Giebe, director des seminars zu Bromberg, zum regierungsschulrath in Düsseldorf ernannt.

Guericke, dr., ao. prof. der theol. in Halle, erhielt den pr. kronenorden III cl.

Günther, dr., ord. lehrer am gymn. in Bromberg, zum oberlehrer befördert.

Hahnemann, oberl. an der lat. hauptschule in Halle
Heimreich, oberlehrer am gymn. in Flensburg
Hellwig, oberlehrer an der realschule in Erfurt } als 'professor' prädiciert.

Hermann, ord. lehrer am Friedrich-Wilhelmsgymn. in Cöln
Hiecke, dr., ord. lehrer am Friedrichs-Werderschen gymn. in Berlin } zum oberlehrer befördert.

Hildebrand, dr., ao. prof. der univ. Leipzig, zum ord. prof. der deutschen sprache und litteratur ernannt.

Hoche, dr., director des gymn. in Elberfeld, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl. und ward als prof. und director des Johanneums nach Hamburg berufen.

Jansen, ord. lehrer am gymn. in Kiel, als 'professor' prädiciert.

Ilberg, dr. prof., rector der landesschule in Meiszen, zum rector des neuen königl. gymn. in Dresden berufen.

Kiepert, dr., ao. prof. der univ. Berlin, zum ord. professor ernannt.
Klapper, dr. prof., oberlehrer am gymn. zu Aachen, erhielt den pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.
Klemens, dr., oberlehrer am Luisenstädt. gymn. in Berlin, als 'professor' prädiciert.
Koner, dr. prof., erster custos der universitätsbibliothek in Berlin, zum bibliothekar daselbst ernannt.
Kretschel, regierungs- und schulrath in Cassel, zum provinzialschulrath daselbst ernannt.
Lepsius, dr. prof., geh. regierungsrath in Berlin, zum oberbibliothekar der königl. bibliothek daselbst ernannt.
Linnig, dr., ord. lehrer am Kaiser Wilhelmgymn. in Cöln, zum regierungsschulrath daselbst ernannt.
Paul, dr., ao. prof. der univ. Leipzig, als ord. professor der deutschen sprache und litteratur an die univ. Freiburg berufen.
Peltzer, ord. lehrer am Friedr. Wilhelmsgymn. in Cöln, zum oberlehrer befördert.
Peter, dr. prof., bisher zweiter prof. der landesschule in Meiszen, zum rector derselben ernannt.
Peters, dr., oberlehrer am gymn. in Heiligenstadt, zum director des gymn. in Hadamar ernannt.
Plagge, ord. lehrer am gymn. in Essen, zum oberlehrer ernannt.
Pochhammer, dr., privatdocent an der univ. Berlin, zum ao. prof. in der phil. facultät der univ. Kiel ernannt.
Poggendorff, dr., ao. prof. der univ. Berlin, erhielt den pr. kronenorden II cl.
v. Prantl, dr., ord. prof. der univ. München, zum corresp. mitglied der akademie der wiss. in Berlin erwählt.
Rochel, ord. lehrer am gymn. zu Neustadt in Westpr., zum oberlehrer ernannt.
Schäfer, dr., ord. prof. der univ. Bonn, zum corresp. mitglied der akademie der wiss. in Berlin erwählt.
v. Schmid, dr. prof., oberstudienrath, rector des gymn. in Stuttgart, erhielt den russ. Annenorden II cl.
Schmick, dr., oberlehrer an der realschule in Cöln, als 'professor' prädiciert.
Schrader, dr., provinzialschulrath in Königsberg, erhielt den russ. Stanislausorden III cl.
Solly, dr. prof., lector der engl. sprache, zum ao. prof. in der phil. facultät der univ. Berlin ernannt.
Stauder, dr., director des gymn. in Aachen, zum zweiten schulrath beim rheinischen provinzialschulcollegium in Coblenz ernannt.
Steinberg, dr., ord. lehrer am Wilhelmsgymn. in Berlin, zum oberlehrer ernannt.
Thomé, dr., ao. prof. der univ. Berlin, zum ord. prof. in der phil. facultät der univ. Greifswald ernannt.
Vischer, dr., ord. professor der univ. Basel, zum corresp. mitglied der akademie der wiss. in Berlin erwählt.
Volquardsen, dr., ord. lehrer am gymn. in Potsdam, als ord. prof. der geschichte an die univ. Kiel berufen.
Wiedmann, rector des bisher. progymn. in Attendorn, zum director dieser zum gymn. erweiterten anstalt ernannt.
Wilmanns, dr., geh. archivrath in Münster, erhielt den pr. kronenorden III cl.
Zahn, dr., rector des bisher. progymn. in Mörs, zum director dieser zum gymn. erweiterten anstalt ernannt.
v. Zedlitz-Neukirch, freiherr, regierungspräsident in Liegnitz, zum curator der ritterakademie und des St. Johannisstifts daselbst ernannt.

Jubiläen.

v. Kobell, dr., ord. prof. der univ. München, feierte am 25 februar sein 50jähriges doctorjubiläum und erhielt das comthurkreuz des heil. Michaelordens.

Witte, dr., ord. prof. der univ. Halle, geh. justizrath, feierte am 10 april sein 60jähriges doctorjubiläum und erhielt den pr. kronenorden III cl.

Drobisch, dr., ord. prof. der univ. Leipzig, geh. hofrath, feierte am 1 juni sein 50jähriges doctorjubiläum.

In ruhestand getreten:

Bogen, regierungsschulrath zu Düsseldorf, und erhielt derselbe den pr. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.

Callin, rector der höh. bürgersch. in Hannover
Chambeau, dr. oberl., prof. am franz. gymn in Berlin
Cramer, dr., ord. lehrer am gymn. zu Münstereifel
} und erhielten dieselben den preusz. rothen adlerorden IV cl.

Friederici, director der realschule zu Wehlau.

Löber, conrector am gymn. zu Stade.

Niethe, oberlehrer am gymn. zu Königsberg i. d. Neumark.

Niemann, prorector am gymn. zu Guben
Peters, conrector am gymn. zu Anclam
Rempel, oberl., prof. am gymn. zu Hamm
} und erhielten dieselben den preusz. rothen adlerorden IV cl.

Riesz, dr., director des gymn. zu Rinteln, und erhielt derselbe den pr. kronenorden III cl.

Schröder I, Franz, ord. lehrer am gymn. in Münster.

Suttinger, oberlehrer an der realschule in Lübben.

Waas, dr., ord. lehrer am gymn. in Elberfeld.

Gestorben:

Balsam, Chr. Ad., emer. conrector des gymn. zu Hirschberg, im december 1873.

Fritsche, oberlehrer an der realschule zu Görlitz.

Frohberger, dr. prof., conrector am gymn. zu Chemnitz, am 28 märz.

Gloël, dr. Ad., ord. lehrer an der realsch. zu Osnabrück, am 18 märz, 36 jahre alt.

Hagenbach, dr. Karl Rud., ord. prof. der kirchengeschichte an der univ. Basel, am 7 juni daselbst, 73 jahre alt. (gründlicher forscher und trefflicher darsteller, auch als dichter bekannt.)

Hansen, dr. geh. rath, berühmter astronom, am 28 märz zu Gotha, 78 jahre alt.

Heymann, lehrer an der israel. realschule zu Frankfurt a. M.

Hopfensack, dr. prof. emer., oberlehrer des gymn. zu Cleve, starb am 6 febr., 73 jahre alt.

Jänicke, dr., oberlehrer an der Sophienrealschule zu Berlin. (tüchtiger germanist.)

Klander, dr. prof., oberlehrer am gymn. zu Plön.

Klein, dr. Joh. Jos., director des gymn. zu Bonn, am 21 märz, 56jährig.

Lucas, dr., provinzialschulrath zu Coblenz, starb auf einer inspectionsreise zu Kempen, am 30 märz.

Pfau, oberlehrer am gymn. in Quedlinburg, im märz.

Probsthan, dr., prof. am gymn. in Stargard, im märz.

Rothmaler, dr., director des gymn. in Nordhausen.

Rubien, dr., lehrer an der Jacobsonschule zu Seesen, am 18 dec. v. j.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(20.)
DAS LATEINISCHE VOCABULARIUM.
(schlusz.)

Indem ich diese skizze einer neuen alphabetischen anordnung gab, um das verfahren selbst dem verehrten leser mit einem schlage näher zu bringen, halte ich mich keineswegs einer genaueren darlegung desselben für überhoben. es ist wol zunächst die thatsache, dasz diese anordnung eine streng alphabetische ist, welche ich klar zu legen habe. wir sind nur zu sehr an unsere art der alphabetischen anordnung gewöhnt, als dasz wir je daran dächten, dasz es daneben noch eine andere geben könne. mir selber würde diese zweite mögliche weise wol auch verschlossen geblieben sein, wenn mich nicht die mathematische berechnung und zwar die lehre von den permutationen darauf geführt hätte. wir scheiden die elemente des wortkörpers, indem wir sie von vorn aus permutieren; können wir nicht, fragte ich mich, das gleiche thun, indem wir, wie es beim permutieren in der mathematik hergebracht ist, von dem ende des wortkörpers ausgehen? vergleichen wir in beispielen die *alte* und *neue* ordnung:

a	. circa
ab	. . . . ea
abactor . . .	gratia
abactus . . .	. . . una
abaculus . .	. infra
abacus	. supra
abagio	. citra
abagmentum	. intra
abalienatio	contra
abalieno . .	. extra

Wie in unseren progressiv geordneten wörterbüchern a vor ab, dies vor abactor, dies vor abactus usw. stehen musz, so steht, wenn wir das princip umkehren:

circa vor ea, weil e auf c folgt
ea vor gratia, - i - e -
gratia vor una, - n - i -
una vor infra, - r - n -
infra vor supra, - p - f -
supra vor citra, - t - p -
citra v. contra, - n - i - usw.

Man wird zugeben müssen, dasz die eine anordnung im grunde so äuszerlich ist wie die andere. es fragt sich nur, welche von beiden die gröszern vorteile bietet. verglichen hat man beide meines wissens noch nicht. die praktische annehmlichkeit der alten manier ist zu bekannt, als dasz noch ein wort darüber zu verlieren wäre. wir sind alle vielleicht zu sehr daran gewöhnt, um uns eines bessern belehren zu lassen. aber sollen sich deshalb unsere schüler an etwas von vornherein gewöhnen, weil es unsere gewohnheit ist? wie, wenn der weg mit den augen nach links ein vorteilhafterer wäre, wie der nach rechts? ich werde versuchen, die vorteile dieses neuen weges, den wir einschlagen können, ins rechte licht zu setzen. zuvor ein paar worte über die praktische durchführung. so einfach sie sich bei den flexionslosen wörtern macht, so schwierig scheint sie bei den flectierten. wollen wir hier auch noch von der ersten form, beim nomen vom nominativ singularis, beim verbum von der ersten person indicativi praesentis activi ausgehen? die ganze anordnung würde eine gar äuszerliche und keine sehr vorteilhafte werden. es ist vielmehr von dem der festen form des flexionslosen wortes analogen, dem festen wortkörper auszugehen, der aus der flexionslehre resultiert. wenn wir

mens*a*, mens*ae*, mens*am*, mens*a*, mens*ae*, mens*arum*, mens*is* etc.
hort*us*, hort*i* etc.
ap*is*, ap*i*, ap*em* etc.
fruct*us*, fruct*us*, fruct*ui*, fruct*um*, fruct*u*, fruct*us*, fruct*uum* fruct*ibus*, etc.
fid*es*, fid*ei*, fid*em*, fid*es*, fid*ē* declinieren oder
laud*o*, laud*ās* etc.
mon*eo*, mon*ēs* etc.
carp*o*, carp*is* etc.
aud*io*, aud*īs* etc. conjugieren, beharrt in allen veränderungen und, seien es auch blosz veränderungen der quantität des stammvocals, doch nur der stamm selber, von welchem eben dieser vocal in abrechnung kommt. der feste stamm ist es, der von der flexionslehre ebenso unberührt bleibt, wie das flexionslose wort selber, und von dem bei dieser anordnung wird ausgegangen werden müssen, derselbe stamm, der sich ergibt, wenn wir in gewohnter weise, wie unsere gangbaren schulgrammatiken sie bezeichnen, die endungen

der einzelnen flexionen in abzug bringen, in den obigen beispielen: mens, hort, ap, fruct, fid, laud, mon, carp, aud. in dieser beziehung bedürfte es also keiner neuerung. aber unerwähnt dürfen wir es nicht lassen, wie die neuesten forschungen der gelehrten gerade diese art und weise den flexionsstamm anzusetzen, verurteilen und dem gegenüber haben wir uns hier zu vertheidigen. zwar den anspruch erheben wir nicht, die wissenschaft zu bereichern, aber geradezu als unwissenschaftlich möchten wir unser verfahren ebenso wenig verurteilt sehen. in mensa, sagen eben diese forschungen, ist mensa, in hortus ist horto, in apis ist api, in fructus ist fructu, in fides ist fide declinationsstamm. das leugnen wir ja nicht, aber wie scharf sich auch mensa von mensis sondert, wie anders auch die functionen des participiums mensus sich verhalten mögen, der unterschied aller drei fällt doch offenbar nur in das bereich der flexionslehre, für die wortbildungslehre existiert nur der allen dreien gemeinsame stamm mens. ebenso bieten mollitia und mollities, luxuria und luxuries auch nur für die flexion verschiedene stämme, die wortbildungslehre und demgemäsz unser vocabularium haben sie neben einander aufzuführen, wie ja auch unsere lexica zu thun pflegen. wir können doch nicht bei praeco, praecōnis einen andern wortbildungsstamm ansetzen, als bei praecōnor. sobald wir sehen, dasz ein suffix (-ōn) sowol consonantische (praecōn) als vocalische (praecōnā) stämme liefert, müssen wir eben hiervon absehen, ob die stämme consonantisch oder vocalisch sind, und dürfen nur von éinem wortbildungsstamme reden. der unterschied hört umsomehr auf, als sich gewisse suffixe dagegen gleichgültig verhalten. dasz die flexion etwas selbständiges, von der suffixbildung unabhängiges ist, beweist am besten der so häufige übertritt der suffixe aus der einen in die andere form: gener-is aber genera-re, labor-is aber labora-re, hospit-is aber hospita.

Also ist innerhalb der wortbildungslehre abzusehen von der verschiedenheit der flexionsstämme unter sich. es ist für unsere zwecke gleichgültig, ob ein stamm vocalisch oder consonantisch auslautet. wenn die bezeichnung 'vocalische declination' richtig ist — und von unserem standpuncte aus geurteilt ist sie's — so leuchtet schon hieraus ein, dasz der vocal zur declination, also doch nicht mehr in die wortbildungslehre gehört. es ist ja wahr, dasz die verschiedenen flexionen auch in der bedeutung ihre eigentümlichkeiten behaupten, aber diese art wortbildungslehre, die bis in die flexion selber eindringt, ist für den schüler zu tiefgehend und auf viel breiterer grundlage aufzuführen, als dasz die schulgrammatik und das vocabularium davon notiz nehmen könnte. deshalb haben wir den flexionsvocal zur endung geschlagen und in die flexionslehre verwiesen, und setzen die stämme innerhalb der wortbildungslehre an, wie die traditionelle schulgrammatik noch immer auch innerhalb der flexionslehre.

Und wir finden in diesem alten verfahren noch vernunft genug

auch gegenüber den resultaten der neuesten sprachforschung. diese forschung scheint mit ihrem consequenten ansetzen des vocalischen stammes nachgerade da angekommen zu sein, wo die wissenschaft in pedanterie ausartet. das klingt hart und bedarf des nachweises. wenn Corssen (über aussprache usw. II 1870 s. 206) rame-x, rami-cis teilt und vom stamm ramo weiter gebildet sein läszt, dessen ŏ erst zu ĕ und dann weiter zu ĭ abgeschwächt sein soll, so ist das gar haarspaltend geurteilt und höchstens umgekehrt richtig: i, das den ganzen stamm beherscht, könnte zu e geschwächt sein. Bopp (vergleichende grammatik III 1861 s. 425) faszt das i von wörtern wie belli-cus, coeli-cus, domini-cus, uni-cus, auli-cus für eine schwächung des endvocals des stammwortes. Curtius (grundzüge usw. 1869 s. 349) teilt pûl-ex doch wol nur, weil sich das betreffende vocalische stammwort nicht mehr findet. s. 170 finden wir geni-culum abgeteilt wegen genu. ja s. 270 finden wir annu-lus wegen annu-s. wer wird es nur glauben, zumal wenn atticisso (nach Curtius a. o. s. 624) wirklich latinisiert wäre, dasz das i vor ss, wie Bopp (a. o. s. 131) will, der geschwächte stammvocal sei? und wenn wir mit Bopp eg-ēnus teilen, wollen wir dann mit Curtius bei plē-nus verbleiben? man trägt überhaupt mit dem abteilen eine anschauung in die sache, die nicht darin ist. an der natur des vocals als des bindenden gliedes ändert sich nicht das geringste, ob ich rami-cis, belli-cus, puli-cis, geni-culum, annu-lus, attici-sso, egē-nus, plē-nus oder ram-icis, bell-icus, pul-icis, gen-iculum, ann-ulus, attic-isso, eg-ēnus, pl-ēnus abteile, aber die letztere art hat die gewähr eines weitergreifenden suffixes für sich. ein vocalischer stamm, vocalisch eben wegen des noch anzufügenden consonantischen elementes, lag allerdings für animalis bereit. soll deshalb gregalis, regalis, legalis, sodalis etwa auf einen nominalen flexionsstamm in a zurückzuführen sein? was fängt man in tenaculum, tenax, tenacis mit dem a an, da es doch tenēre heiszt? ist animalis nicht denkbar auch ohne anima? ich denke, die sache verhält sich so. das suffix bestand wol einige zeit neben dem flexionsvocal, befreundete sich aber allmählich mit ihm dermaszen, dasz er fürderhin dem suffix als solchem anhaftete. es ist einzuräumen, dasz das u in affectuosus, fructuosus dasselbe u sei, welches auch der stamm der vierten declination aufweist, aber dasz es aufhört stammvocal der vierten declination zu sein, sobald ein suffix herantritt, welches seinerseits das neue wort einer flexion zuführt, beweisen doch wol die analogen bildungen montuosus, ossuosus zur genüge, welche doch nichts mehr mit jenem u gemein haben. man wartete doch nicht mehr, sobald man das suffix hatte — und die suffixe sind doch fertig zur zeit der wortbildung, wie die flexionsendungen in der ganzen zeit, wo flectiert wird — bis sich dieser vocal aus dem flexionsstamm ergab, man bildete dreist praesumptuosus wie sumptuosus. wir können in der zeit der fertigen wortbildung nicht mehr reden von dem zustande, wo die sprache nur ganz allmählich einen solchen vocal gewöhnt

wurde. das aber scheint uns jene art der trennung in stammvocal und suffix zu besagen. wir sind vielmehr der ansicht, dasz dieser vocal auch selber als wortbildendes element, als zum suffix gehörig aufgefaszt werden musz. also nicht der stamm, der in der flexion zu grunde liegt, sondern der feste stamm, der keiner veränderung unterliegt, wird abgetrennt. es gibt keine festen vocalischen stämme, in der flexion so wenig wie in der wortbildung.

Es wird zur verständigung beitragen, wenn ich noch einige beispiele anführe. für *consci*us ist, das kann niemand leugnen, das wortbildungssuffix vorgebildet in der form des grundwortes, in seiner flexion nach der vierten conjugation, aber sobald es suffixvocal[2] ist, hört eben diese function des flexionsvocals auf. das wort conscius hat ja mit der vierten conjugation nichts mehr zu thun, es ist ein nomen und gehört der vocalischen declination an. ebenso wenig ist für *conscien*tia noch ein anrecht eben dieser declination etwa auf das e des suffixes vorhanden; das verbum conscire aber ist sicher spätern ursprungs. wenn die vocalische declination an dem suffix zu erkennen wäre, so wäre es an der participialendung -ent eher, als an einem unschuldigen vocale, wie ja auch benevolentia durch ein zu forderndes benevolens von benevolus, providentia durch ein zu forderndes providens von providus abgeleitet ist. in der zeit, wo die lateinischen suffixe thätig waren, genügte dazu ein bloszer flexionsvocal nicht mehr.

Ein anrecht auf trennung, wird man sagen, haben doch sicherlich zb. probabilis, flebilis, irascibilis und zwar ein anrecht auf trennung nach dem stammvocal des grundwortes, aber gelangen wir nicht so auf dem sichersten wege zu eben den suffixen, die ich auch ansetze: -ābil, -ēbil, -ibil? was würden wir auch sonst mit incapabilis, amicabilis, favorabilis machen? wortbildungs- und wortbeugungsvocal mögen ja öfters übereinstimmen, sind aber doch zwei sehr verschiedene dinge. die wortbildung ist wol etwas der wortbeugung analoges, aber doch an sich selbständiges. welche macht ein fertiger stamm besasz, beweist zb. rēgula von rego, strāgula von sterno wegen rēgulus, strāges, womit jene beiden wörter dem begriffe nach gar nichts zu thun haben. ja, ist es zu viel, wenn ich behaupte, dasz das lange e in regula seinen einflusz bis auf dehnung der ersten silbe in tegulae übte, während daneben tegulum mit kurzem e ganz munter besteht? dasz wir es in der wortbildung mit einer weitgreifenden analogie zu thun haben, die sich nicht hofmeistern, am wenigsten von uns hofmeistern läszt, darf nicht übersehen werden. von bellum bildete man bellicosus offenbar durch bellicus, also von febris auch febricosus. aber das i, sagen uns die neueren, doch wol von febri-s? wollen wir uns noch um das i

---

[2] d. h. zum suffix (also zum wortbildungs- nicht zum wortbeugungselement) gehöriger vocal. verf. weisz sich selber damit im gegensatz zu der neuesten sprachforschung.

oder um den i-punct streiten? die sprache fragt wenig danach. so sind die meisten in -iōs an i-stämme angelehnt, die nicht vorhanden. die wortbildung bekennt sich zu keiner i-declination wie zu einer bindenden confessio, sie schaltet frei mit den vocalen. ja, während in der flexion der vocal, welcher im auslaute des stammes gestanden, möglichst gekürzt und beschnitten wurde, werden die suffixe mit vorliebe vocalisch gebildet. wir sprechen von dem vocal, welcher im auslaute des wortbeugungsstammes gestanden, und müsten demgemäsz damit den vocal vergleichen, welcher im auslaute des wortbildungsstammes steht. Bopp (a. o. s. 233) nennt ihn einen vermittlungsvocal in wörtern wie mont-ā-nus, urb-ā-nus, sol-ā-nus usw. das soll wol so viel heiszen, als er gehört zu beiden teilen, gemäsz der natur des vocals überhaupt, wie wir schon oben gesagt. aber «oppid'-ā-nus, insul'-ā-nus, Rom'-ā-nus, Afric'-ā-nus» ist wieder eine pedantische bezeichnung, denn der vocal steht nicht neben, sondern für den stammvocal. der vocal auszerhalb der wurzel ist überhaupt nur bildungs- oder vermittlungselement. in der flexion verbindet er die endung, in der wortbildung das suffix, in der zusammensetzung den stamm mit dem stamme, ist des zu verbindenden wegen da und gehört seiner natur nach zu diesem: dis+sim-il-it-ūd-in-is. also per-īc-ul-um, nicht wie Curtius a. o. s. 256 will, perī-culum, veh-ic-ul-um, pisc-ic-ul-us, vi-āt-ic-us (vgl. Schweizer-Sidler, elementar- und formenlehre der lateinischen sprache s. 124 das suffix -ti-co). wir schlieszen mit einem satze, der auch für das griechische geltung haben wird: die flexion des stammwortes ist für die wortbildungslehre nur insofern bestimmend, als an dem festen stamme auch festgehalten wird, der vocal, welcher die flexionsendung an den festen stamm anknüpft, für die wortbildung nicht bindend ist: πούς, ποδ-óς, ποδ-óτ-ης, ποδ-ά+νιπτρον, ποδ-εών. wir geben gern zu, dasz das nur kleinigkeiten sind im vergleich zu den riesenarbeiten unserer heutigen forschung, vor deren resultaten jeder schulmann sich in ehrfurcht beugt. aber je störender an einem groszen werke dergleichen pedantereien auffallen, desto gröszer ist auch die verpflichtung jedes einzelnen, sie zu rügen. wir gehen nun über zu den vorteilen, welche unsere neue anordnung bieten soll.

Nachdem schon nachgewiesen worden, dasz es eine streng alphabetische anordnung ist, kommt uns zunächst jener vorteil, der mit dieser anordnung allemal verbunden ist, zu gute: die gröste sicherheit in dem nachweise jeder einzelnen vocabel. sobald das alphabetische princip verlassen wird, schleichen sich auch sofort irrtümer ein, und wäre es nur der, dasz vocabeln dann leicht doppelt aufgeführt werden.[3] man sieht auch so am besten, wie ein artikel

[3] so führt Nagel in seinem alphabetisch angelegten wörterbuch z. b. das wort invitatio zweimal s. 144 und 354 auf, weil er das alphabetische princip nicht durchzuführen im stande ist.

in den andern gleichlautenden mit seiner bedeutung eindrang. die beiden artikel olere und olēre streifen nahe an einander, das sieht man auch wol in unseren progressiv geordneten wörterbüchern, aber wie die bedeutung 'duften' sich mit der andern 'wachsen' vermischte, sehen wir nur aus daneben stehendem adoleo, welches dort weit abliegt. welch groszer vorteil von raumersparnis, dasz das stammwort so nicht aufgeführt zu werden braucht! welch gröszerer vorteil, dasz der schüler durch die ganze anlage in den stand gesetzt ist, das etymon selbst zu finden! wir haben ja hier nur eine skizze des ganzen geben können, nur der buchstabe s ist mit einiger ausführlichkeit behandelt.

Wird das in rede stehende suffix, welches durch die vor dem einzelnen artikel oder vor dem ganzen abschnitt stehende nummer bezeichnet ist, abgetrennt, also z. b. bei fabulōsus, sabulōsus, nebulōsus, maculōsus, pediculōsus, vermiculōsus, perīculōsus, metriculōsus das suffix -ōs, so erhält man die etyma fabul, sabul, nebul, macul, pedicul, vermicul, pericul, meticul, welche ebenso unter nr. 85 u. ff. aufgeführt sein werden.

Diese anordnung hat den vorteil, dasz sie von der natur geschaffen und durch keine resultate der wissenschaft zu verändern ist. nur die nach dem heutigen stande derselben gegebenen nummern können und werden sich ändern. das gesagte gilt nicht in gleichem, auch nicht annähernd gleichem masze von der andern alphabetischen anordnung, welche nur die zufälligen anfänge, nicht die gesetzmäszig gebildeten ausgänge der wörter zusammenbringt. darum ist auch das alphabetische und etymologische princip unserer vocabularien ganz gewaltsam verbunden, hier verbinden sich beide principien durch die natur der ganzen anordnung. es ist gleichsam das krystallisationsgesetz der sprache mit unserem princip in anwendung gebracht. oder nimmt sich nicht jeder abschnitt wie ein krystall aus, der die gestalt des hauptkrystalls in sich wiedergibt? man sehe und prüfe darauf hin einmal nr. 185. einzelne beispiele mögen genügen: morbosus führt zurück auf suffix 4, bellicosus auf suffix 7, verrucosus auf suffix 17, lapidosus auf suffix 19, scabiosus, fallaciosus, speciosus, officiosus, artificiosus, perniciosus, radiosus, taediosus, perfidiosus, insidiosus, fastidiosus, invidiosus, facundiosus, odiosus, studiosus, contagiosus, litigiosus, jurgiosus auf suffix 36, contumeliosus auf suffix 39, calumniosus auf suffix 42, caerimoniosus auf suffix 44, pecuniosus auf suffix 45, ebriosus auf suffix 51, gloriosus auf suffix 52, luxuriosus auf suffix 53, spatiosus auf suffix 54, malitiosus auf suffix 55, licentiosus auf suffix 57, ebenso sententiosus usf. die reihenfolge ist nicht mehr zufällig, sondern gesetzmäszig, das gesetz selber. wir sind nicht mehr durch das vorhandensein eines artikels überrascht, sondern erwarten ihn mit der folgerichtigkeit, mit welcher die sprache rechnet. hinter pervicacia erwarten wir procacia, [edacia], mendacium, [mordacia], audacia, wie unter nr. 6 die etyma, selber derivata, auf einander folgen. für edacia und mordacia hiesz es

edacitas und mordacitas, ebenso efficacitas, perspicacitas, neben mendacium in anderer bedeutung mendacitas.

Die wortbildungslehre hat in ähnlicher weise eine anleitung zu geben, die formen zu vervollständigen, wie die wortbeugungslehre. wie man im stande ist von laudo alle möglichen formen zu bilden, welche durch die analogie geboten sind, wenn sie auch nicht überliefert sein sollten, so musz man auch in den stand gesetzt sein, zu beurteilen, ob dieses oder jenes derivatum möglich oder unmöglich gewesen. überall hat man zu betonen, nicht wie die sprache ist, sondern wie sie wird, wo ihre schöpferische kraft verborgen ruht. das ist aber, sollten wir meinen, für die wortbildungslehre nur möglich mittelst unserer anordnung. die anordnung selber hat wortbildungslehre zu sein, wie das paradigma die flexionslehre selber ist.

Soll ich noch beweisen, dasz sich bei uns alles nach der gleichen form ordnet? das ganze verzeichnis mit seiner auslese aus einem vollendet vorliegenden vocabularium sollte zum beweise dienen, dasz sich bei dieser art alphabetisch zu ordnen das gleiche von selbst ordnet, dasz diese ordnung dem alphabetischen principe verdankt wird. in der flexionslehre hat man alles analoge gesammelt, nicht so in der wortbildungslehre, wo immer nur sehr wenige beispiele genügen müssen. und sobald eben diese beispielsammlungen an umfang zunehmen, zerstreut sich alles so, dasz es nur mit mühe und noth aufgefunden werden kann. das sehen wir am besten an unseren ausführlichsten etymologischen werken z. b. dem Corssenschen. es wird nachgerade zeit, dasz wir uns nach einem fährmann umsehen, der uns über diesen ocean des wissens hinübergeleitet. für die schule sind die resultate der neuesten forschungen in dieser form nicht zu verwerthen. sollte das nicht ein leitender gesichtspunct für die verwerthung derselben werden können, dasz es suffixe gibt, welche auf fast alle buchstaben auslauten?[4] hat doch Pott etwas ähnliches gethan, indem er die wurzeln, die dazu weniger geeignet scheinen, so ordnete. erst mit dieser teilung in suffixe kann die etymologische arbeit der schule beginnen. wie grosz ist nicht das feld dieser thätigkeit? schon zählen wir über 200 bildungselemente, zu denen wir wol an 2000 beispiele gegeben haben. das vocabularium aber enthält gegen 20000 artikel. die fruchtbarkeit an stämmen und neuen bildungen und die durchsichtigkeit der lateinischen formen ist ganz überraschend. aber in welcher ordnung läszt sich das besser beurteilen, als in der dargebotenen? und wie vieles ist doch bis jetzt noch unberührt geblieben von den forschungen der gelehrten gerade in der lateinischen etymologie? weshalb? weil von niemand das statistische material des gefundenen und nicht gefundenen bis jetzt verzeichnet worden ist. wo anders ist dieser nach-

---

[4] nur auf p lautet kein bildungselement aus, denn pupus und pupa scheint nur redupliciert zu sein, ebenso und noch deutlicher upupa (nach Curtius a. a. o. s. 249).

weis zu führen, als in dem vocabularium? man vergleiche nur den buchstaben s, wo doch sicher nicht alle mit einer 1 bezeichneten artikel als primitiva sich ausweisen können und ihre 1 behalten werden. aber es fehlt auch an vorarbeiten für die bedeutung. dasz ein wort an dieser oder jener stelle diese oder jene bedeutung hat, ist keineswegs ausreichend. aus allen gleichartigen bildungen erst dürfte auf die grundbedeutung eines suffixes geschlossen werden. dazu aber ist nötig, dasz alle diese bildungen neben einander aufgeführt werden, wie hier geschieht. bis jetzt ist man in der auffindung derselben auf sein gedächtnis oder auf seinen spürsinn angewiesen gewesen. hier zum ersten male soll der versuch gemacht werden, das gleiche zusammen aufzuführen. wir werden der weiteren sprachvergleichenden forschungen freilich nicht entrathen können, auch für die zukunft, um das gebäude ins einzelne zu vervollkommnen und zu befestigen. aber erst auf grund einer solchen zusammenstellung wird man für jedes suffix die maszgebenden regeln aufstellen können. so wird auch einmal ein wissenschaftliches lexikon sich auf derselben grundlage aufbauen lassen, welches einer reihe von artikeln regeln voranzustellen im stande sein wird, wie unsere wissenschaftliche grammatik, während unsere heutigen lexika nur das werk des zufalls genannt zu werden verdienen. das lexikon wird dann mehr von allgemeinen voraussetzungen aus, als auf grund des zufällig erhaltenen sprachschatzes die echte latinität eines wortes lehren können. wenn das analoge, gleichlautende auch bei der kritik unserer ausgaben eine rolle spielt, dürfte man sich endlich auch bei der emendation der schriftsteller von dieser art der anordnung des lexikalischen fonds etwas versprechen. ein von Cicero gebrauchtes noctuabundus oder peregrinator dürfte an den betreffenden stellen gerade so zu verstehen sein wie in unserer anordnung, wo man sich mitten hineingestellt sieht in die schöpferische kraft der sprachwerkstätte. es sind und bleiben ausdrücke, die im augenblicke des schaffens entstanden sind. so werden noch manche andere ausdrücke sich als möglich ergeben, von denen das lexikon natürlich schweigt. und selbst, wenn wir eine solche bildung übergehen, ist der schaden ungleich kleiner als der nutzen des lexikons, das sie bietet. wenn detrimentosus, das nur Cäsar im bellum Gallicum l. VII c. 33 gebraucht, in einem unserer lexika fehlen sollte, so ist das ein unersetzlicher fehler; bei uns entnimmt der schüler seine bedeutung mit leichtigkeit aus den umstehenden bildungen, denn es gehört dem alphabet nach zwischen medicamentosus und ventosus. so können alle ähnlichen bildungen — und alle weggelassenen sind nach den hier aufgeführten ähnliche — verstanden werden. ein vorteil schon, dasz der schüler gehalten ist, so gleiches unter gleichem zu suchen. das bild eines organischen baues wird sich in seiner vorstellung auch leichter befestigen, als das lexikon, das er immer und immer wieder nachschlagen musz, auch bei den durchsichtigsten derivaten. sehen wir doch nur die vocabelbücher

darauf hin des näheren an. die etymologie ist und bleibt unsern schülern eine terra incognita, trotz der ausreichenden nachweisungen unserer lexika. man musz den schüler zur auffindung des primitivs eben nur anleiten, ihm dieses nicht verrathen. ein derivatum ist einem räthsel zu vergleichen, das überhaupt nur so lange reizt, als es nicht errathen ist. bei mobilis setze man lieber in klammern, dasz es statt movibilis steht, als dasz man das unbegreifliche moveo daneben setzt, bei bellum, dasz es für duellum steht. wird ihnen durch die vorgesetzte nummer nun noch das suffix bezeichnet, so kommen sie selber auf das etymon. und diese kenntnis ist dann ein selbsterworbener besitz, der von dauer sein wird.

Der hauptvorteil für die schule aber besteht eben in jener concentration des unterrichts, von der wir schon oben gesprochen. wie viel werth ist nicht darauf zu legen, dasz die schüler nun wirklich mit gewissen wortclassen bekannt werden, deren vorhandensein ihnen jetzt so gut wie verborgen ist, und dasz damit für sie ganze begriffssphären erschlossen werden. ich erwähne nur die bildungen in -ōs, die sonst nur ganz sporadisch vorkommen, wie alles was in die wortbildungslehre gehört. der buchstabe s hat ein genaueres bild von dem zustande unseres vocabulariums geben sollen. während es uns im übrigen nur darauf ankam, zu zeigen, wie die derivata nach unserer anordnung sich nicht blos scheiden sondern auch ordnen, wie die beste wortbildungslehre sie nicht besser scheiden und ordnen kann, so war es uns hier darum zu thun, möglichst alle anforderungen zu befriedigen, die an ein vocabular gestellt werden, nota bene, von unserem standpuncte aus gestellt werden. dazu gehörte vor allen dingen, dasz die primitiva mit aufgenommen wurden. sie sind mit 1 bezeichnet und gemäsz der alphabetischen anordnung wie in unseren lexicis unter die derivata eingereiht. das hat aber hier den vorteil, dasz manches primitivum sich, wenn bestimmte voraussetzungen erfüllt sein werden, möglicherweise noch als ein derivatum ausweisen wird und so seine derivative natur besser zum vorschein kommen kann. bestimmte beispiele lassen sich hier nicht anführen, aber möglich wäre es, dasz man z. b. bei vas, vasis oder ensis einmal auf ein s-suffix geführt würde.

Bemerken musz ich hier, dasz die griechischen lehnwörter nicht sämtlich als primitiva aufgefaszt worden sind, wie Wiggert in seinem vocabularium thut. wenn Peloponnesus und Chersonesus, wie das unsere alphabetische anordnung mit sich bringt, neben einander aufgeführt werden, so wird der aufmerksame schüler schon selbst darauf geführt werden, dasz dies keine primitiva sein können. wir haben deshalb die sämtlichen griechischen composita als solche bezeichnet. es wird gut sein, wenn ich über die äuszere einrichtung noch folgendes bemerke. die wörter ohne nummer gehören zu dem in rede stehenden suffix. das geschlecht der substantiva braucht durchgängig nur bei denen der dritten declination bezeichnet zu werden, bei denen der übrigen declinationen nur dann, wenn es

von den so einfachen regeln der betreffenden declination abweicht. ebenso ist das sog. a verbo, wo es nicht angegeben worden, regelmäszig. wo es unregelmäszig ist, braucht es nur beim simplex angegeben zu werden, wenn das compositum unmittelbar darauf folgt; ein etc. genügt für diesen fall. die quantität der vocale schien uns ausreichend bezeichnet, wenn die naturlänge angegeben wird. princip war es den von natur langen vocal in der alphabetischen reihenfolge hinter dem kurzen folgen zu lassen. ein klares bild von einem vocabularium, wie es nach unserer vorstellung sein soll, ist eigentlich nur der buchstabe s zu geben im stande, den man in diesen dingen allein vergleichen kann. man wird hier auch noch bemerken, dasz die dem alphabet nach folgenden späteren angehörigen eines suffixes demjenigen beigefügt worden sind, hinter dem sie gerade zu stehen kommen. ein semikolon trennt die unter sich zusammengehörigen artikel.

Ueber die suffixe haben wir folgendes zu bemerken. auf die entstehung und geschichte derselben ist nicht eingegangen worden, dazu fehlte es an raum und auch wol an dem nötigen verständnis des schülers. dasz ein suffix, wie -iōs secundärer natur ist, insofern es aus dem suffix i und ōs hervorgegangen ist, lehrt der augenschein selber. wie bei allen schulbüchern ist auch hier der dogmatische standpunct festzuhalten. die begründung der suffixe gehörte ebenso wenig hierher, wie etwa angabe der wurzeln, welche ja zuweilen geradezu noch in suffixen zu finden sind, z. b. fu in bu-nd. wie anders als dogmatisch kann man einem schüler gegenüber verfahren, der das griechische noch nicht kennt, um über ergastulum von ἐργάζομαι ein richtiges urteil zu gewinnen? genug, wenn er weisz, wie das suffix heiszt. erst wenn der abgetrennte stamm sich wirklich als stamm zu einem gebrauchten worte wiederfindet, ist von einem stammwort die rede. zu calamitosus, superstitiosus liegt der stamm in calamitatis, superstitionis fertig vor, aber was macht man mit wucherungen wie formidolosus, fraudulosus? was wir mit sicherheit angeben können, ist doch nur das suffix; auch unsere lexikographen würden sich oft vor irrtümern bewahrt haben, wenn sie nicht das unmögliche, das jedesmalige stammwort, beibringen wollten. nachdem wir, dank den resultaten der neuesten forschungen, so weit geführt sind, dasz wir von bestimmten suffixen ausgehen können, wird es meistenteils leichter sein, das suffix als den wirklichen stamm anzugeben. in ulciscor ist -iscor sicherlich das bildungselement, über die herkunft des primitivs weisz man so schnell nicht bescheid. es gibt ja unter den suffixen auch einige, deren bedeutung verdunkelt ist, besonders solche, deren triebkraft fast abgestorben ist, z. b. mul, immerhin ist die beurteilung des suffixes eine leichtere als die der wurzel eines wortes.

Wir haben aber noch, was den umfang eines solchen vocabulariums anbetrifft, einige bemerkungen hinzuzufügen und zu fragen: welche worte sollen hier aufnahme finden aus dem groszen schatze

der lateinischen sprache? es ist schon angedeutet worden, dasz es auszer der autorität eines schriftstellers noch etwas geben musz, was uns das lateinische wort als classisch ausweist. es ist das gesetz der wortbildungslehre selber, welches zunächst aus einem zu diesem behufe aufgestellten statistischen verzeichnisse zu begründen wäre. dazu gehört, dasz dieses verzeichnis möglichst vollständig sei. das vocabularium hat nicht blosz auf die lectüre der classiker vorzubereiten, es hat auch den übergang aus dem lateinischen in die neueren sprachen zu vermitteln. gewis werden manche wörter, die bei Cicero, Caesar u. a. nicht vorkommen, gut classisch gewesen sein. und wenn sie es nicht wären: unsere grammatische wortbildungslehre läszt doch manches ungewöhnliche wort als beispiel zu, wie viel mehr musz es dem vocabularium erlaubt sein, welches eine möglichst grosze vollständigkeit anstrebt? die neueren sprachen sind sicherlich noch nicht in ausreichender weise zur vergleichung mit dem immerhin unvollständig erhaltenen lateinischen sprachschatze herangezogen worden. um wie viel mehr werden seltene lateinische ausdrücke, welche sich in den neueren sprachen wiederfinden, hierher gehören, wenn wir den praktischen zweck damit verbinden können, dem schüler künftig zu lernende sprachen, wie das französische und englische, näher zu rücken? wir haben deshalb seltenere lateinische ausdrücke, welche sich in diesen beiden neueren sprachen wiederfinden, vor den anderen bevorzugt. es könnten zu schulzwecken alle vocabeln und bedeutungen, welche Ciceronianisch sind, mit einem sternchen, die gut classischen mit einem kreuzchen versehen werden, so dasz sich diejenigen, deren lebenskraft über die geschichtlichen grenzen der lateinischen sprache hinausreicht und mittelbar uns selber berührt, davon unterschieden. auch auf die ausdrücke, welche sich im naturhistorischen unterrichte wiederfinden, ist geachtet worden. dagegen haben wir ausdrücke, wie mingo u. ä., weil das vocabularium im unterschiede zu unseren lexicis ein lesebuch sein soll, mit stillschweigen übergangen.

Wir müssen aber auf die frage selbst, weshalb es geboten erscheint, sogleich hier die neueren sprachen zur vergleichung herbeizuziehen, näher eingehen. wir könnten von dem satze ausgehen, der wol auch schon ausgesprochen, aber in seiner ganzen tragweite noch nicht ermessen und begründet ist, dasz ein vollständiges lateinisches lexicon die meisten romanischen ausdrücke wird aufzunehmen haben. wie das zu geschehen haben wird, dazu kann unser buchstabe s die anleitung geben. notieren müste man z. b. ein aus e. ventricous zu folgerndes ventricosus hinter tenebricosus, ein aus fr. heureux zu folgerndes auguriosus hinter furiosus, ein aus e. courteous zu folgerndes cortiosus hinter captiosus, ein aus e. zealous zu folgerndes zelosus hinter pluviosus, ein aus fr. frileux zu folgerndes frigidulosus hinter musculosus, ein aus e. covetous zu folgerndes cupiditosus hinter setosus, ein aus fr. fastueux zu folgerndes fastuosus hinter tortuosus. auch die bedeutung und der syntaktische ge-

brauch der romanischen lehnwörter würde beizubringen sein, um schlüsse auf die muttersprache zu erlauben. wir haben uns mit den beiden sprachen begnügt, die auf unseren schulen allein vorkommen, und geben zur vergleichung den typus des neusprachlichen ausdruckes. 'für die wortbildung und damit für die orthographie' ist die meinung eines kundigen schulmannes (in der zeitschrift für das gymnasialwesen 1873 s. 706), 'wäre durch anschlusz an das lateinische viel mehr zu gewinnen, als bisher versucht worden ist'. indem er davon ausgeht, 'zu zeigen, dasz eine nach sicherheit und klarheit strebende methode des französischen unterrichts' — und das gleiche gilt doch auch vom englischen — 'von den ersten stufen an auf das lateinische zurückgreifen musz', kommen wir in unserer meinung ganz überein.

Eine vergleichende übersicht des lateinischen mit den beiden neueren sprachen hat ihren schwerpunct in der etymologie. wie der lateinische unterricht die einleitung in das sprachstudium überhaupt bilden soll, so musz auch das vocabularium von vornherein die fähigkeit haben, als mittelpunct für die etymologischen studien in den neueren sprachen zu dienen. damit richte ich mich in erster linie an die realschule, welche von dem lateinischen unterricht nicht lassen darf und auch nicht lassen wird, so lange die bessere einsicht philologisch gebildeter männer darüber entscheidet. was vor kurzem 300 realschulmänner auf einer conferenz in Gera einstimmig gemeint haben, dasz das latein vom lehrplan auszuschlieszen sei, ist eben eine blosze meinung, die den besonnenen mann nicht stutzig machen wird. so kann man noch über verschiedene andere abzuschaffende dinge stimmen und musz doch ihre notwendigkeit täglich von neuem erfahren. das eine wort eines ausgewanderten, Franz Liebers, steht mir höher, wenn er das latein den schlüssel der neueren sprachen nennt. man lese nur den so anziehenden aufsatz von R. Pauli in den preusz. jahrb. vom vorigen jahre s. 438, um von dem praktischen blicke dieses mannes eine vorstellung zu erhalten. merkwürdig, dass man, um vor den heimatlichen institutionen respect zu bekommen, seine zuflucht ins ausland nehmen musz. wem anders als dem muster der deutschen schule haben die Engländer es zu danken, wenn der Londoner schulinspector für Westminster, Matthew Arnold, der sohn des berühmten schulmannes, es jetzt unternimmt, dem elementarschulprogramm einen beschränkten unterricht im latein hinzuzufügen? sind wir desselben für unsere eigene muttersprache etwa weniger benötigt? man gestatte mir ein beispiel aus der tageslitteratur beizubringen, welches am kürzesten diese frage entscheidet. ein Königsberger referent der Spenerschen zeitung macht unter dem 6 nov. vor. jahres die wörtliche mitteilung: 'am dienstag hat wiederum ein groszes handlungshaus hiesigen orts seine zahlungen eingestellt, man spricht von e i n e r p a s s i v a von einigen 100,000 thalern'. wie angenehm sticht doch davon weiter unten die nachricht ab: 'Schwetz, 4 nov. in unserem kreise ist der

graf A . . . . C . . . . . . auf G . . . . mit einer hinterlassung einer ungeheuren summe passiva durchgegangen'. mit einer ungeheuren passiva, würde der Königsberger gesagt haben. etwas latein, sagen wir lieber, das elementare latein ist für jeden gebildeten nötig: so heiszt wol die lehre aus dieser geschichte. eine weise verordnung musz ich es deshalb nennen, wenn das lateinische durch die preuszische unterrichtsordnung vom 15 october 1872 zum facultativen lehrgegenstande auf dem seminare erhoben worden ist. wir würden weiter gehen und es nicht blosz auf der realschule beibehalten, sondern auch in allen gehobenen classen und schulen, wo über das lesen und schreiben hinausgegangen wird, einführen oder wenigstens nicht abschaffen.[5] der grammatische bau unserer muttersprache läszt sich einmal, schon wegen der grammatischen termini, nicht deutlicher zeigen, als mittelst des lateins. und wiederum baut keine andere eine brücke zu den neueren sprachen so leicht und zugänglich, als die lateinische. das studium dieser sprache allein ist im stande, einheit und consequenz in das studium unserer gebildeten sprachen zu bringen. wenn man auf der realschule gemeint hat, das lateinische durch das altdeutsche ersetzen zu können, so behaupten wir dreist, dasz das lateinische jetzt mehr zu uns gehört, als selbst das altdeutsche. altdeutsche wörter sind verweht wie die vorfahren der pflanzencultur, die rings um uns auflebt. lateinische ausdrücke nehmen wir noch täglich bei uns auf und gestatten ihnen freien zutritt und ein obdachlich haus, wie unsere altvordern den römischen fremdlingen gastliches obdach gewährten. wenn man erst sieht, von welcher tragweite die lateinische etymologie für das studium der neueren sprachen ist, kann man sich nicht mehr wundern, wie in dem studium dieser einen sprache die deutsche jugenderziehung so lange ihr genüge hat finden können. freilich, eine praktische seite musz dieser unterricht ebenso haben wie eine ideale, eine auf die gegenwart gerichtete neben jener vergangenen, philologischen. die praktische geht auf die neueren sprachen, auch auf das deutsche. über ein wort, wie identität, parität u. dgl. weisz besten falls der primaner oder secundaner auskunft zu geben. was der langjährige verkehr mit der lateinischen sprache bewerkstelligt, übung in der etymologischen einsicht, musz sich auf kürzerem wege erreichen lassen und dazu sollte unser vocabularium die hand bieten. die realschüler werden es wol in ehren halten, wenn sie sehen, wie es ihnen alle räthsel der neueren etymologie mit einem schlage löst.

---

[5] an wie viel elementar- und bürgerschulen ist doch das latein abgeschafft worden, indem es auf die neugegründete höhere schule mit übernommen wurde! wenn es hier eine statistik gäbe, sie würde nicht zu gunsten fortschreitender bildung sprechen, die in den unteren schichten factisch abgenommen hat. hier in Luckau gab es früher eine mit der bürgerschule verbundene lateinclasse. es ist eine thatsache, dasz unsere älteren mitbürger aus der handwerkerclasse orthographischer schreiben, als der junge nachwuchs.

es ist nicht zu glauben, wie wenig bisher der lateinische unterricht als unterbau alles etymologischen wissens in den neueren sprachen nutzen gebracht hat. man hat wol ein gewisses recht, diesen nutzen auf dem gymnasium im vergleich zu den geringeren leistungen der realschule auf dem gebiete des lateinischen höher anzuschlagen. aber man verfährt doch auch auf dem gymnasium in dieser beziehung viel zu wenig systematisch und absichtlich. was kümmert sich im grunde der lateinlehrer um die etymologie eines französischen wortes? und doch, wie viel liesze sich durch concentration auf diesem gebiete erreichen! wie mit éinem schlage sind die französischen adjectiva in -eux, die englischen in -ous, -ose[6] durch aufführung unter dem lateinischen suffix -ōs erklärt. eine seite oder auch nur zehn beispiele hinter einander gelesen und die aufgabe der etymologie ist erfüllt. wie grosz musz doch bei dieser menge verschiedener bildungen, die groszenteils nur aus dem lateinischen selbst zu verstehen sind, auf dem boden der fremden sprache die kluft sein zwischen gebildeten und dem ungebildeten, des lateinischen unkundigen volke. während bei uns die sprache selbst mit ihren einheimischen stämmen die leute schon gebildet hat, indem sie sprechen lernten, müssen alle diese wörter auf den des lateinischen unkundigen Franzosen und Engländer den eindruck von fremdwörtern machen. aber wie viele solcher fremdwörter, die zum täglichen gebrauche der gebildeten gehören, gibt es denn? wie viel ursache haben schon um deswillen die Engländer, das studium des lateinischen zu betonen.

Die frage, was aus diesem und jenem lateinischen suffix in den neueren sprachen geworden, läszt sich praktisch nur mittelst der in vorschlag gebrachten anordnung erledigen. nachdem die hauptsachen von Diez und seinen wenigen nachfolgern auf dem gebiete der etymologie des romanischen gefunden worden, nachdem das hauptträthsel errathen ist, bedarf die so glänzende lösung dieser frage nur noch im einzelnen der bestätigung. die meisten sprachlichen erscheinungen auf dem gebiete des romanischen sind vorgebildet in der gemeinsamen muttersprache. wie in fr. mouture statt mol-, moli-ture, posture statt positure, fehlt der bindevocal schon in captura, cultura; neben positura findet sich sogar schon im lateinischen impostura. es ist ja möglich, dasz argenteux, wie die bedeutung lehren könnte, ganz selbständig auf französischem

[6] auch die deutschen fremdwörter in -os. auf die deutschen fremdwörter wird der schüler von selber geführt werden, deshalb lieszen wir sie bei seite. ob wir zu schreiben haben 'mysteriöser tod' oder 'mysterieuser tod' ist auch noch erst zu entscheiden. es ist wol denkbar, dasz wir dieses wort aus dem französischen entnommen haben. die fremdwörter spielen keine rolle, sobald die beiden neueren sprachen und das lateinische gelernt werden. wie reich übrigens die deutsche sprache ist, beweist z. b. das in rede stehende suffix, wo wir ja überall einen passenden ausdruck besitzen, ohne auch nur einmal eines fremdwortes benötigt zu sein.

boden erwuchs, aber der sprachforscher hat doch sein bedenken, es von argentosus so ganz unabhängig zu machen. dasz aber so in dem lateinischen vocabularium die neusprachlichen ausdrücke aufnahme finden können, wird hoffentlich von dem erfolge für die neusprachlichen dictionnaire begleitet sein, dasz man hier lernen wird von der ältesten classischen bedeutung auszugehen. um aber den hauptvorteil für das studium der neueren sprachen sogleich in den vordergrund zu stellen: ist man nicht so in jedem augenblicke im stande dieselben statistisch zu controlieren? wir können durch ein fr. actueux e. actuous nicht mehr überrascht werden, da wir es nach den etymologischen gesetzen sogar fordern. beide sprachen haben aus dem lateinischen durch den einflusz der gelehrten immer neue kraft gesogen und werden sie auch in zukunft nur dorther entnehmen. und damit man nicht gar zu geringe von dieser lebenskraft einer romanischen sprache[7] denke, auch selbst wir stehen doch zum altdeutschen in keiner innigeren beziehung als zum lateinischen. die zeit, wo wir gewisse technische vorgänge mit einem alten worte bezeichneten, z. b. kegel 'schieben' statt scheiben, wäsche 'littern' statt läutern, ist längst vorbei. der gebildete Deutsche kommt ohne sprachstudium und am wenigsten ohne ein bischen latein nicht vorwärts. sollten wir noch etwa der beispiele benötigt sein. derjenige freilich, der mitten in dem segen einer classischen bildung aufgewachsen ist, merkt es am wenigsten. geradezu undankbar sollte man dieser thatsache gegenüber doch nicht sein. es ist ja nicht die schule, die auf den dank ansprüche erhebt und der man nur zu oft nicht danken will, es ist die geschichte unseres volkes, die verstanden und gewürdigt sein will.

Es erübrigt nur noch, dasz ich den nutzen, den das lateinische selbst auch aus der zusammenstellung mit den neueren sprachen

---

[7] ich rede von der englischen sprache immer wie von einer romanischen und laufe gefahr, darüber zurechtgewiesen zu werden. es geschieht aber nicht in dem sinne, wie wir sonst von romanischen sprachen reden. handelt es sich nur um den etymologischen fonds, der aus dem lateinischen stammt, so liesze sich die englische sprache wol noch in viel bewusterem sinne eine römische — das ist ja allerdings nicht so viel wie romanisch — nennen, als eine der unter diesem namen bekannten sprachen. immer neue sprossen trieb auf dem baume der englischen das romanische pfropfreis, aber man suchte bei der aufnahme eines romanischen ausdrucks auch vielfach das echt römische correctiv auf und verfuhr darnach z. b. bei invidious neben envious von fr. envieux, medicine von fr. medecine, nicht immer mit glück, wie wenn man statt virole ferrule sagte, da doch das lateinische stammwort viriola und nicht ferrula lautet. das wird man freilich viel besser von unseren englischen etymologen auseinandergesetzt finden. die englische litteratur ist nur auf der basis der classischen sprachen in ihrer geschichte zu verstehen. ein oblivious, recant ist direct auf die Horazischen wörter obliviosus, recantare zurückzuführen. die wörter auf -or schlieszen sich unmittelbar an das lateinische. nur wo die etymologie unklar erschien, wie bei ancestors, blieb man bei dem romanischen gebilde, fr. ancêtres.

ziehen kann, mit einigen beispielen belege. es fällt zunächst auf, dasz die neueren sprachen öfter in etymologischer beziehung das ursprüngliche, ältere zu bieten scheinen. das fr. saumure ist im vergleich zum gr. ἁλμυρὶς vollständiger erhalten als lat. muria. Curtius a. o. s. 253 setzt per in perjurium gleich gr. παρὰ in παρανόμος, merkwürdig und vielleicht nicht bloszer zufall ist es, dasz fr. parjure dasselbe a bietet. das fr. truelle weist für lat. trulla ebenso die ursprüngliche form truella auf. wer weisz, ob nicht der sermo rusticus wörter hatte, wie avicella statt aucella, da es fr. oiseau und umgekehrt naucella statt navicella, da es fr. nacelle voraussetzt. das lat. fragrare duften könnte, wie fr. flairer beweist, leicht für flagrare stehen, was schon Freund vermutet hat. ist es ferner einem bloszen zufalle zuzuschreiben, dasz, während die neuere sprachforschung temo neben tignum stellt, das fr. timon sogar das i bietet? das fr. pelle läszt schon darauf schlieszen, dasz die länge in palus, pala consonantischer natur ist, also pala für palla, pagla [pangla] steht. Curtius a. o. s. 344 hat auch kein recht lūstrum mit lustrum zu identificieren, weil die romanischen sprachen das wort noch in seiner ursprünglichen von luceo abgeleiteten bedeutung aufbewahrt haben und die länge des u ausdrücklich überliefert ist. also ist diese bedeutung die ursprüngliche (auch gegen Corssen, beiträge 1863 s. 411). oft sind für das lateinische stämme vorauszusetzen, die sich nur im romanischen noch finden, so somniculus, das für lat. somniculosus nötig wird. auch zum verständnis des lateins selbst können die neueren sprachen mitunter beitragen, wie das e. navy flotte zur deutung des sprüchwortes aut caputa aut naviam d. h. köpfe oder schiffe, da doch navia sonst nur 'wanne', 'zuber' bedeutet. und für die orthographie ist das romanische nicht so ganz gleichgiltig: hyemal und sepulchral sind ja offenbare barbarismen, aber autumnal ist classische schreibung. das c wäre aber nicht so ohne weiteres untergegangen, wenn es jemals gesprochen worden wäre. man sieht wol ein, dasz somit die romanischen ausdrücke für das lateinische, vorkommenden falls auch für die textkritik nicht so von vornherein zu verachten wären. sollte man denn nicht auszerdem noch in einem gewissen sinne selbst von der weiterentwicklung der lateinischen wortbildung durch die neueren sprachen reden können? nun besitzen wir freilich schon in Nagels französisch-englischem etymologischem wörterbuche innerhalb des lateinischen (Berlin 1869) ein solches werk, welches die schüler in den stand setzen will 'das ohnedies nur ihrem gedächtnis anvertraute in bewuster weise nachzuschaffen, die neusprachlichen wortbildungen, voraus des französischen, auf ihre wirklichen wie auf ihre nur ideellen vorbilder zurückzuführen'. aber der einseitige zweck und, wie der verfasser selber gesteht, der umfang des ganzen macht die anschaffung dieses buches von seiten der schüler unmöglich, ganz abgesehen davon, dasz ein bau, wie ihn Nagel unternommen, erst dann wird aufgeführt werden können, wenn ein ausreichender

statistischer nachweis über jedes suffix aufschlusz gibt. indem wir beides vereinigten, geben wir mit unserm vocabularium einen nachweis der lateinischen etyma und eine aufzeichnung der neueren bildungen. so haben wir den vorteil, dasz die letzteren nun auch etymologisch geordnet sind und dasz so schon die erlernung der gleichen endungen, und sei es nur hinsichtlich der gleichen aussprache, weniger schwierigkeiten machen wird. aber auch das alter der neusprachlichen ausdrücke wird so leichter bestimmt und übersehen werden können. wie schön correspondieren die lateinischen artikel amo, dama, fames, clamo mit den darunter aufgeführten aimer, daim, faim, claim? wer trado und trahir neben invado und envahir sieht, wird an dem lautübergange von d in h nicht erst zweifeln. wer found, refound, affuse unter fundare, refundere, affundere verzeichnet findet, abstrahiert sich die regel der ableitung von selber. durch unsere art, einen neusprachlichen ausdruck ebenso wie den lateinischen zu postulieren, sind wir aber auch auf manchen geführt worden, den Nagel trotz der stärke seines bandes doch nirgends verzeichnet hat: so das fr. obstination, excusation, dubitation, das e. desperation, exercitation, assentation, compotation, disputation, paction, das cfr. conspiration, lustration, taction. und doch es sei ferne, dasz wir über dem splitter des ganz bedenklichen balkens vergessen, der uns selber anhaftet. wenn wir ihn auch vielleicht nicht ganz zu ermessen im stande sein mögen, so wollen wir doch einige unbequemlichkeiten, welche unsere anordnung im gefolge hat, hier namhaft machen. so bequem dieselbe auch sein mag, den zweiten teil eines compositums zu finden, so mag man für den nachweis des ersten gliedes doch an der herkömmlichen festhalten. von den einfachen wörtern haben die pronomina und die verba sum und eo und queo ganz fortbleiben müssen, weil ihre stämme nicht klar zu tage liegen. die bildungselemente, welche, wie die reduplication, an den anfang oder, wie der nasal in rumpo, frango, in die mitte des stammes treten, haben bei der einteilung in bildungselemente unberücksichtigt bleiben müssen. schlecht fügen sich in unser system die freilich sehr seltenen bildungen, welche auf den nominativ zurückgehen, wie eburnus und eburneus neben ebor-eus. durch die schuld des alphabets wird fluxus von seinem suffix getrennt, freilich es ist immer noch ein günstiger zufall, dasz x h i n t e r s steht, so dasz bei auflösung des bildungselements doch auf ein vorhergehendes verwiesen werden konnte. der kleinste fehler, der uns anhaftet, aber von dem neuling zuerst für den grösten gehalten werden wird, ist immerhin noch der des verkehrtsehens, woran man sich doch so bald gewöhnt, und der anfänger, der die andere alphabetische anordnung noch nicht kennt, musz sich ja mit um so gröszerer leichtigkeit hier einrichten. man könnte sich, wenn es nicht allzu umständlich wäre, mit hilfe eines spiegels den anblick des wieder rechts gekehrten bildes verschaffen, etwa wie Salviati bei der ausbesserung der Markusmosaiken gethan haben soll. er erfand, wie

die zeitung seiner zeit berichtete, die sog. umgekehrte mosaikarbeit, das arbeiten alla rovescia und triumphierte ebenso mit einem schlage über alle schwierigkeiten. man denke nicht allzu geringe über diesen vergleich. die gebiete der geistigen thätigkeit berühren sich alle in diesem einen, dem ortssinne, in den hinein wir mit dem wortbilde doch auch die sprache gezogen haben.

Allerdings kann ein solches vocabularium erst nach absolvierung der flexionslehre gehandhabt werden, weil erst dann eine einsicht in den stamm ermöglicht ist. erst dann hat der gebrauch eines vocabulariums selbständig aufzutreten. für den anfang hat man grammatik, lesebuch und vocabelkenntnis zu verbinden 'da sonst der mühsam erlernte wortvorrath todt bleibt und sich eben deshalb bald wieder verflüchtigt' (Schrader, erziehungs- und unterrichtslehre 1868 s. 355). die kleinen vocabelabschnitte könnten recht gut auf unser gröszeres vocabularium vorbereiten, wenn sie selber nach demselben princip geordnet wären. ich selbst habe ein derartiges buch, welches grammatik, lesebuch und vocabularium verbindet, für die ersten drei semester des lateinischen unterrichts ausgearbeitet. das gröszere vocabularium soll neben einem lesebuch, das die unregelmäszigen verba behandelt, in oberquinta gebraucht werden. neben der präparation auf die betreffenden lesestücke, wozu es eingerichtet ist, wäre hier eine stunde für das vocabellesen anzusetzen. das vocabellesen aber dachte ich mir so. der schüler liest und gibt das etymon an z. b. singuli bei singularis, famulus bei famularis, epulae bei epularis, bei dem folgenden consularis verweist der lehrer auf consulis, so kommen die schüler bei militaris auf militis, bei salutaris auf salutis. dann werden die schüler nicht blosz heimisch in ihrem buche, sondern auch vertraut mit der sprache und gewöhnen sich, was ja der hauptvorteil des sprachstudiums ist, an zucht und ordnung in ihrem denken. auf der höheren stufe, wo zu dem studium des lateinischen noch eine lebende sprache, gewöhnlich das französische hinzutritt, verbänden sich mit dem vocabularium noch ganz andere aufgaben. so würde die eine darin bestehen können zu untersuchen, wie weit sich die neusprachlichen ausdrücke von dem betreffenden lateinischen etymon in ihrer bedeutung entfernt haben.

Dreierlei aufgaben hat somit das vocabularium zu erfüllen, indem es erstens die wortbildungslehre ersetzt, zweitens als wörterbuch dient (zunächst zu dem lesebuch, welches von dem unterz. verf. für oberquinta zusammengestellt worden ist und das dieser classe zugeteilte pensum der unregelmäszigen verba genau innehält) und drittens als grundlage der etymologischen studien in den neueren sprachen. auf eine umfassende behandlung der gesamten stammbildungslehre dringen die neueren auch für das griechische, es würde dasselbe princip mit ebendemselben erfolge sich auch für das griechische geltend machen lassen. es ist, um so zu sagen, eine gereimte wortbildungslehre, die hier zu geben versucht worden,

wenn man sagen könnte, dasz der reim hereingetragen worden und nicht von selber durch das princip der anordnung entstanden wäre. und wenn nur die form gefunden wäre, in welche der ganze inhalt unserer wissenschaftlichen resultate auf dem gebiete der lateinischen etymologie nun gegossen werden kann, wenn nur der rahmen geschaffen wäre, in welchem sich ein bild dieser forschung am besten ausnähme, so sollte mich das schon zufrieden stellen. um einen einblick in die praktische anordnung des in aussicht gestellten und im manuscript fertig vorliegenden vocabulariums zu geben, fügte ich einen auszug bei, welcher auf dieser anordnung beruht. das ganze dieses auszuges wird sich wie ein fachbau präsentieren, nur das fach s ist ausgefüllt und fertig gestellt bis auf die wenigen nachzügler, die vielleicht noch obdach finden müssen. man wird vielleicht aus dem bloszen auszuge abnehmen können, wie grosz die arbeit war, der sich der verf. zu unterziehen hatte. oft genug dachte er daran wenigstens in auffindung der einzelnen artikel hilfe von befreundeter seite zu requirieren. man spricht jetzt besonders so viel von arbeitsteilung, aber doch wol in einem andern sinne, denn das kann noch jeder auch heute erfahren, dasz, wo es sich darum handelt, einen neuen standpunct zu erobern und zu verfechten, man nicht anders wie früher auf sich selbst angewiesen ist.

Luckau. J. Sanneg.

25.

DIDAKTISCHE STUDIEN.

I.*

Das gymnasium ist weder seiner entstehung noch seiner entwicklung nach eine theoretische schöpfung. in seinen urelementen zurückgehend auf die bildungsstätten Roms hat es den jeweiligen wissenschaftlichen bildungsbedürfnissen gedient. seine macht liegt in seiner tradition. sie zu erschüttern haben sich bisher alle versuche als ohnmächtig erwiesen. sehe ich recht, so ist es eine eigne ironie der geschichte des schulwesens, dasz sich gerade das gymnasium von einer flut von theorieen, doctrinen, constructionsversuchen umspült sehen musz, welche a posteriori entstanden den anspruch auf rückwirkende kraft erheben. durch dieses theoretische gebahren entsteht jedoch der widerspruch, dasz der organisationsplan, die lehrmittel und die lehrmethode des gymnasiums congruent sein sollen mit den gymnasialen doctrinen, so wenig diese auch selbst unter einander congruent sein können. mag man formale oder allgemeine bildung, historischen sinn, wissenschaftliches interesse, nationale bildung als aufgabe des gymnasiums hinstellen, die praktische arbeit

* vgl. das programm des gymnasiums zu Ohlau vom jahre 1874.

im gymnasium selbst bleibt dadurch unberührt. und so viel schönes und vortreffliches auch über das gymnasium und über gymnasiales arbeiten gesagt sein mag, so sehen wir doch das massive gefüge dieses schulorganismus umrankt von einem üppigen flor phraseologischer arabesken, welcher indess nicht in der lage ist den objectiven beobachter hinwegzuheben über das gefühl eines widerspruchs zwischen der überlieferten praxis und der construierenden theorie. an sich liegt hierin weiter nichts bedenkliches. aber wenn wir sehen, wie die gegner des gymnasiums ihre negative kritik an jene theorieen ansetzen und dann die erscheinungen der praxis als belege für die kritik benutzen, so wird die sache um so bedenklicher, als auch die gröszere menge durch dieses verfahren unwillkürlich beeinfluszt sich ihr urteil bildet. ich bin weit entfernt, an eine malitiosa et callida interpretatio zu denken, vielmehr sehe ich hüben und drüben genau denselben fehler: es ist das befangensein im dogmatismus, welcher von der congruenz der theorie und praxis auf das festeste überzeugt construiert und deduciert, ohne sich zuvor der gewissheit der grundlagen versichert zu haben. die macht der tradition ist es, welche solchem dogmatismus die wege ebnet, wege so breit, wie wir es kaum für möglich halten sollten. in dem kampfe, welcher namentlich seit dem kriege mit Frankreich auf dem gebiete des höheren schulwesens so lebhaft wie nie zuvor entbrannt ist, haben die gymnasien in leichtbegreiflicher sicherheit nach kräften stillgeschwiegen. das eigentliche hauptergebnis dieses streites suche ich nirgend wo anders, als in der befreiung von einem dogmatismus, der selbst jeden reformversuch nicht über äuszeres hinüber bringen würde. meine ansicht ist die, dasz wir mit aller deduction über das gymnasium keinen schritt mehr weiter vorwärts kommen können. die reform des gymnasiums liegt ganz einfach in zwei gesichtspuncten: 1) sachlich in harmonischem ausgleich zwischen formalismus und realismus, 2) pädagogisch in der heranziehung der jugend zur selbstthätigkeit. und wenn ich diese beiden gesichtspuncte recht eingehend prüfe, so finde ich, dasz sie in lebendigster wechselbeziehung zu einander stehen: die selbstthätigkeit dürfte wol erweckt werden durch das zurücktreten eines einseitigen formalismus, durch das hervortreten realer momente, durch den lebendigen zusammenhang des formalen und realen, dadurch, dasz das formale durch das reale bedingt wird. die folgenden ausführungen werden das gesagte näher zu erhellen haben. vorläufig tritt die frage in den vordergrund, ist eine reform des gymnasiums, welche jene gesichtspunkte zur durchführung bringt, innerhalb des tradierten lehrplanes, mit den tradierten lehrmitteln und auf grund der tradierten gymnasialen unterrichtsmethode überhaupt möglich? dies das thema dieser didaktischen studien. indem ich die beantwortung der frage versuche, gedenke ich den weg der deduction nicht einzuschlagen. ich hoffe sicherer zu festen ergebnissen zu gelangen, wenn ich analytisch 1) die lehrmittel, 2) die auf denselben beruhende, durch sie bedingte lehrmethode prüfe. da es aber

innerhalb des raumes einer einzigen abhandlung nicht möglich ist, die lehrmittel und unterrichtsmethoden sämtlicher unterrichtsfächer des gymnasiums analytisch zu behandeln, so werde ich mich zunächst auf ein fach, und auch da vorzugsweise auf ein lehrmittel beschränken, freilich auf eines, dessen dominierender einflusz auf den betrieb des gesammten gymnasialunterrichts mir auszer jedem zweifel steht, ich meine die lateinische schulgrammatik. sollte man es für möglich halten, die tradierte lateinische schulgrammatik als die Achillesferse des gymnasiums bezeichnen zu müssen? und doch bedarf es, sich zu dieser vorstellung emporzuheben, nur einiger unbefangenheit und vorurtheilsfreiheit: wer nicht in allem, was er thut, schafft, erlebt, wenigstens um eines kopfes länge über den dingen zu stehen vermag, dem ist ja überhaupt nicht zu helfen. was mich gerade zu solcher untersuchung führen mag? nun einfach beobachtungen in und aus der praxis. ich habe in den ersten jahren meines lehramts meist in so vollen classen gearbeitet, dasz beispielsweise die correctur der scripta ohne fehlerexcerpte, in denen ich die fehler gegen die einzelnen classenpensen getrennt und nach disposition verzeichnete und an der hand deren ich gegen das gefehlte reagierte, ganz erfolglos gewesen wäre. aus dieser — ich kann es wol fast so nennen — fehlerstatistik traten mir gewisse erscheinungen immer wieder so klar entgegen, dass ich selbst beim wechsel der anstalten der wiederkehr jener erscheinungen mit sicherheit entgegensah. und wenn ich nun, wie ich es erwartete, mich nicht getäuscht hatte, also auch nicht überrascht war, so muszte sich die überzeugung befestigen, dasz es sich nicht um fehler seitens der lehrer handeln konnte, wie es kurzsichtige und der verhältnisse nicht genügend kundige polemik so gern anzunehmen beliebt, sondern um fehler des systems, dessen einwirkungen jeder lehrer mehr oder weniger ausgesetzt ist. es liegt mir nun ein ziemlich reiches analytisches material über eine reihe der verbreitetsten schulgrammatiken vor, davon ich anderweitig rechenschaft geben will. hier beschränke ich mich auf die in Norddeutschland am weitesten verbreitete, unstreitig von der pädagogischen kritik als die brauchbarste bezeichnete, an neuen auflagen reichste Ellendt-Seyffertsche grammatik.

Wenn eine grammatik als schulgrammatik sich einführt, so tritt sie in einen gewissen gegensatz gegen die wissenschaftliche grammatik. der gegensatz liegt in der verschiedenheit der zwecke, denen sie dient. die schulgrammatik steht also in nächster beziehung zu schulzwecken; die frage ist nur, wie wir uns dies verhältnis denken sollen, ob die schule auf die gestaltung der grammatik beistimmend einwirkt, oder ob die grammatik den schulmäszigen betrieb des sprachunterrichts beeinfluszt, oder ob zwischen beiden eine wechselbeziehung besteht. nun wir werden ja sehen. die schulgrammatik kleidet das sprachliche material in regeln. an den regeln stöszt sich die didaktische theorie am meisten. 'sie bringen', sagt sie, 'den stoff fertig geformt an die lernenden heran; die jugend sieht weder den stoff

selbst in seinen roheren elementen, noch lernt sie aus der beobachtung, dem vergleich, der unterscheidung des wesentlichen vom unwesentlichen die regel selbst gestalten. es geht also der mittheilung der regel keine das wissenwollen erweckende geistige bewegung voraus. regelwerk ist der materialismus des unterrichts. die didaktischen wege haben also nur der befestigung der regel zu dienen, sie sind das post hoc, während sie auch ein ante hoc sein sollten'. jede regel beruht auf subjectiven zwecken. für den sprachunterricht kann die regel 1) constatieren, das A eine erscheinung der fremden sprache sei, 2) anleiten, dasz A in die muttersprache durch B übersetzt werde, oder B der muttersprache in A der fremden, 3) die zwecke 1) und 2) verbinden. die lateinische schulgrammatik befolgt je nach dem ohne consequentes festhalten eines zweckes alle drei. inhaltlich kann die regel 1) innerlich zusammengehöriges zusammenfassen, 2) äuszerer analogie folgen, 3) abweichendes, d. h. in den canon sich nicht fügendes als ausnahme oder als anhang behandeln, 4) aber auch nur scheinbar analoges zusammenbringen. die wahl der maxime für inhaltliche gruppierung macht sie abhängig von den oben aufgeführten subjectiven zwecken, und diese wieder liegen in den absichten des gymnasiums. jedenfalls tritt die regel an die lernenden mit der wuchtigen macht der autorität, um nicht zu sagen der objectiven gültigkeit. die regel enthält etwas möglichst abgeschlossenes, ein relatives ganzes, gleichviel ob nach äuszerer analogie oder nach inneren gründen. so tritt sie jeder weiteren regel abgeschlossen entgegen. die analyse befestigt den eindruck, dasz man es in den regeln mit lauter einzelnem, isolirtem zu thun habe. der zusammenhang, das was die regeln innerlich verbindet, dürfte schwer ausfindig zu machen sein. es genügt nicht, dasz an die spitze der systemgruppe ein charakteristisches merkmal gestellt ist. das ist weder consequent der fall, noch ist das an die spitze gestellte merkmal immer für die gesammtgruppe charakteristisch. man nehme beispielsweise die lehre vom genitiv. an der spitze steht deutlich: der genitiv ist zunächst der casus für die ergänzung eines substantivs durch das andere. später heiszt es, der G. steht bei den adjectiven begierig usw., viele participia regieren den genitiv u. s. f. ganz äuszerlich steht regel neben regel; ist eine einheit da, so liegt sie eben nur in der abhängigkeit des genitiv von substantiven, adjectiven, verben. wo ist der innere zusammenhang zwischen dem gen. subj., gen. part., dem gen. nach esse, nach interest auch nur angedeutet, wo der zusammenhang des objectiven genitivs mit dem gen. nach den adj. rel. und den part. praes.? meine leser wollen gefälligst die übrigen partieen der schulgrammatik selbst durchgehen. die regel giebt ferner zuerst die definition, dann die sache selbst. sie steht also auf dem standpunkte dessen, der die sache schon kennt, nicht dessen, der sie erst kennen lernt. hierein liegt psychologisch gradezu eine tortur, welche begriffe giebt ohne anschauungen, die nach Kant bekanntlich leer sind, begriffe vor der anschauung und das sind lediglich worte, namen.

die schulgrammatik hat es nun mit der lateinischen und der muttersprache zu thun. nehmen wir einmal an, es handle sich gar nicht um die praktische übersetzungstechnik, sondern lediglich um die kenntnisnahme der fremdsprachlichen eigentümlichkeiten. da giebt es zwei wege: 1) wir gehen von der muttersprache zur fremden, also beispielsweise von der muttersprachlichen flexion zur lateinischen, 2) wir gehen von den fremdsprachlichen eigentümlichkeiten, beispielsweise der casusrection aus und gelangen zur entsprechenden deutschen spracheigentümlichkeit. hieran kann sich nun der zweck des übersetzens anlehnen: 1) diese muttersprachliche eigentümlichkeit wird im lateinischen so gewandt, 2) für diese fremdsprachliche erscheinung hat die muttersprache diese oder jene mittel. allerdings kann es auch 3) ein genus mixtum geben, indem bald von der deutschen bald von der lateinischen sprache ausgegangen wird. dies wird namentlich da platz greifen, wo die übersetzungspraxis im vordergrunde steht. da entwickelt sich die ausdrucksweise: 1) das deutsche A wird lateinisch B übersetzt, heiszt lateinisch B, 2) das lateinische B, deutsch A . . . .; hierzu wol auch die anmerkung, dasz man deutsch auch C übersetzen könne. kleidet sich dies verfahren in regelform, so gewinnt es den charakter des kategorischen, des müssens, welches auf jahre hinaus jede andere möglichkeit so gut wie ausschlieszt. die schulgrammatiken, finde ich, haben weder das verfahren 1) noch 2) consequent, d. h. ausschlieszlich ausgebildet, vielmehr neigen sie sich dem 3) genus mixtum zu. da hören wir die formeln: im latein steht A abweichend vom deutschen, oder: wo der deutsche B sagt. sollte hierin nicht die gefahr vor der falschen vorstellung liegen, als sei für die lateinischen spracheigentümlichkeiten die deutsche sprache die norm, nicht congruierendes sei demnach abweichung? man müste demnach als logische voraussetzung a priori congruenz der beiderseitigen spracheigentümlichkeiten annehmen. noch bedenklicher ist es indesz, wenn auf kosten der muttersprache der fremden sprache gröszere klarheit, bestimmtheit u. s. w. nachgerühmt wird. wenn z. b. in der modus- oder tempuslehre vieles nicht stimmt, so heiszt es, die deutsche sprache denkt nicht so genau, bestimmt, klar, als wenn im interesse der lernenden so mechanische congruenz vorauszusetzen nötig wäre. selbst das so oft wiederkehrende antithetische 'während' geht hierauf zurück. sehr häufig sehen wir in der schulgrammatik einen lateinischen casus auf die — deutsche — frage wem? wann? usw. gesetzt. das ist ein wirres durcheinander, geeignet, verkehrte oder im besten falle gar keine vorstellungen zu erzeugen. in unzähligen fällen weist die regel auf die art der übersetzung, auf die auflösung im deutschen nicht nur hin, sondern enthält sie gradezu als wesentlichen inhalt. man sehe nur die behandlung der participial-constructionen nach. umgekehrt geht die grammatik geradezu von der deutschen übersetzung aus, z. b. § 150, A: achten, schätzen im sinn von hochschätzen heiszt nicht aestimo, sondern magni aestimo usw. das bekannteste und allgemeinste bei-

spiel ist, dass nach den verben des fürchtens, das deutsche dass durch ne übersetzt wird; ferner die angaben über die übersetzung des deutschen man. finden sich hie und da auch wol recht besonnene hinweise und vergleiche, so ist doch kein consequentes verfahren zu finden. der logische gedankengang der grammatik ist wohl dieser: im deutschen läszt sich diese oder jene erscheinung der lateinischen sprache so oder so übersetzen; vergleicht man diese beliebige form der deutschen übersetzung mit dem lateinischen original, so decken sich beide entweder oder nicht; je nachdem wird die subjective form der deutschen übersetzung der spiegel, in dem die schulgrammatik die lateinische sprache sehen läszt. nun sind die übersetzungswinke so sehr in die einzelnen regeln vertheilt, dasz gerade durch diese vereinzelung der systematische vergleich beider idiome gar nicht mehr wirksam oder doch nur mechanisch sein kann. die sprachen verlieren im laufe ihrer geschichtlichen entwicklung nicht nur die fülle der flexionsformen, sie büszen auch die ursprünglicheren reichen casus-, modusbeziehungen ein und operieren nun mehr mit praepositionen, partikeln: der phraseologische apparat tritt an die stelle des syntaktischen. so ist es mit der deutschen sprache im gegensatz zur lateinischen: es ist ein unding, die sprachen sich wie auf einer stufe stehend zu denken und nun nach bloszen einzelheiten den grad der verschiedenheiten zu bemessen. man kann aber auch ein vergleichen der sprachidiome, das das bewusztsein ihres unterschieds erwecken soll, gar nicht wirksam durchführen, wenn man lauter einzelheiten bunt durcheinander schwimmen läszt, wenn nicht aus der gesammten darstellung des systems der gegensatz hervortritt. damit stehen wir vor der betrachtung des grammatischen systems selbst. dasz unter den einzelnen regeln wenig zusammenhang, dasz der zusammenhang derselben in und mit der systemgruppe nur äuszerst lose sei, zeigte sich schon. keine einzelne an die spitze eines casus gestellte erklärung vermag ihre wirkung bis in die einzelnen regeln hinaus zu erstrecken; wie sollte z. b. die erklärung des ablativ § 175 mit der regel vom objectsablativ nach utor sich decken? wo ist der zusammenhang des 'von conjunctionen oder vom relativpronomen abhängigen' conjunctiv mit der allgemeinen lehre vom conjunctiv? wo ist die doppelnatur des infinitiv oder des particip in ihren einzelnen erscheinungen nachgewiesen? selbst dieselben erscheinungen treten in verschiedenen systemgruppen nicht sichtbar genug als identische hervor. wo ist z. b. die parallelität der casusregeln und der regeln vom gebrauch des gerund. mehr als äuszerlich sichtbar? wo ist der zusammenhang zwischen gewissen casusrectionen und satzverhältnissen deutlich zu erkennen? es ist nicht wahr, dass die schulgrammatik eine so systematisch angelegte gliederung des stoffes enthalte, dasz das system selbst ein werthvoller gegenstand des studiums sein könnte. das system der schulgrammatik ist ja nur die aprioristische voraussetzung der grammatiker, sie haben, sehen, begreifen es, nicht die, welche die sprache lernen

sollen. (vergl. Goszrau gr. § 230.) alle systematik hat den werth, die vielen, scheinbar auseinanderfallenden einzelnen objekte einheitlich zusammenzufassen und für rechte didaxis ist gerade die erfassung des systems eine hohe und wichtige aufgabe. in der sprache bilden worte und wortclassen das rohmaterial für den aufbau des ganzen; das ganze ist der satz, über dem satz die periode. liegt denn nicht gerade das imponierende der lateinischen sprache in der kunst der unterordnung, des periodologischen baus? man reisze aus diesem organischen gefüge die einzelnen worte heraus: sie sind nichts. von dem bedürfnis zu flectieren gewinnt man doch erst im satz eine vorstellung; was ist ein imperfect ohne jene von der sprache geschaute beziehung zu anderen handlungen, was ein modus ohne die nur im zusammenhang zu erkennende objective oder subjective auffassung des geschehenden? indem die tradierte schulgrammatik ihren stoff nach den wortclassen disponiert, kann sie überhaupt eine lehre vom satz oder der periode gar nicht darstellen. wer z. b. die casuslehre auch noch so gründlich kann, der hat deshalb vom satz und seinen theilen noch keine ahnung und wer alle conjunctionen den conjunctiv oder indicativ regieren sieht, hat deshalb von der eigentümlichen art logischer unterordnung in der lateinischen sprache noch keine vorstellung. man könnte sich nun einen doppelten weg denken: 1) der satz ist der ausgangspunkt, die zerlegung desselben in seine elemente führt zu der einsicht, wie die sprache den verschiedenen wortclassen im zusammenhange des satzgefüges mancherlei functionen zugewiesen hat; 2) man geht von den wortclassen aus, stellt ihre verschiedenen rectionen dar, zeigt aber dann, welche stellung dieselben im satze einnehmen. letzteres system wäre das künstlichere, weil abstrahierte, insofern alle jene rectionen (der casus, der modi usw.) aus ihren satzbeziehungen heraus gehoben sind. es ist ähnlich wie oben: der grammatiker hat diese beziehungen wol gesehen, aus denen er die rectionen herausgerissen, aber der anfänger, der sie sehen soll, kann nicht dazu kommen. es giebt auch hier ein 3) genus mixtum, welches in anlehnung an das eine gelegentliche beziehung zum anderen system einschlägt. man verfolge nur einmal die systematisirung E.-S.s. da haben wir das ausgeprägte bild dieses genus mixtum. wenn nicht die macht der tradition so colossal grosz wäre, wir würden es nicht begreifen können, wenn uns eine so barbarische form der empirie geboten würde. der grundzug des ganzen ist die anlehnung an die wortclassen, daneben gelegentliche blicke auf satzarten, letztere aber nur parenthetisch oder im anhang, d. h. unter verzicht auf systematische einreihung (so die fragesätze, die or. obl.), es ist, als wenn zwei seelen sich berührten, ohne sich innerlich etwas anzugehen, etwa wie zwei spiele willkürlich durcheinander gemischt. und dazu die kategorische regelform, dazu jenes bunte durcheinander lateinischer und deutscher eigentümlichkeiten; wenn die römischen rhetoren ihre stilistisch-rhetorischen unterweisungen an die wortclassen anlehnten, so finde ich das begreiflich,

wenn die wissenschaftliche grammatik aber aus ganz anderen gründen dasselbe thut, schön; aber dasz die schulgrammatik sich in die rohste empirische form kleidet, dann mit dem anspruch imponierender autorität ausgerüstet den schein erweckt, als sei ihr grammatisches system und die sprache selbst ohne weiteres identisch, das ist der punkt, den man begreifen muss, um sich über die möglichkeit einer reform des gymnasiums klar zu werden. es ist lediglich die consequenz ihres roh-empirischen systems, wenn die darstellung der grammatik nicht minder roh-empirisch ist. wie viele erscheinungen fänden die einfachste, natürlichste, ungesuchteste erklärung, wenn sie auf ihre quelle, den satz zurückgingen! nun lesen wir die exegetischen formen der schulgrammatik: regiert (z. b. jede wortclasse einen casus, jede conjunction einen modus, sogar das pron. rel.!), nimmt zu sich, läszt zu, hat bei sich, nach A steht, wenn vor A steht, verbindet sich, tritt ein, steht bei, auf die frage . . . steht, die frage . . . wird beantwortet; ferner vertritt, erfordert, verlangen, verlangen unbedingt u. s. f. vielleicht die bedenklichste, d. h. die unklarsten vorstellungen erzeugende darstellung ist die der verwandlung, namentlich in der formenlehre, nicht ganz selten auch in der syntax, z. b. in der sog. verwandlung ins pass. cf. § 323 u. a. man liest aus dieser grammatischen darstellung eine eigene art der beseelung heraus; es sind diese operationen, welche die lernenden vornehmen sollen, mit epischer kunst in die sprachelemente selbst verlegt, nur dasz die erweckung geordneter vorstellungen sehr in frage gestellt ist. diese grammatische terminologie ist künstlich gemacht, wie das ganze system es ist: es ist die fortzeugende macht des übels! ich habe übrigens kaum das recht, die ausdrucksweise der grammatik empirisch zu nennen; selbst die rein-empirische auffassung des thatbestands musz darunter leiden. oder wäre es etwa weniger empirisch, von indicativischen oder conjunctivischen nebensätzen zu reden, weniger empirisch, auf die zeitsphäre, resp. die zeitlage des hauptsatzes zurückzugehen, statt auf das blosze tempus des hauptsatzes, weniger empirisch, statt eines acc. der person und der sache auf prädicat und entsprechende objecte zurückzugehen? es heiszt fast den wald vor bäumen nicht sehen lassen, den satz und die satzbildung durch jenes beharrliche ein- und vorschieben der wortclassen zu verdecken! die doppelheit grammatischer kategorieen kann das verständnis nicht fördern. wie schwere kunst ist es doch, die dinge zu sehen, wie sie sind! es ist der praevalierende einflusz jenes künstlichen grammatischen systems eine gefärbte brille, durch welche die anfänger die sprache sehen und in ihr heimisch werden sollen. man verfolge nur recht genau die grammatik in allen ihren theilen: überall das bestreben die wortclasse zum ausgangspunkt zu nehmen. so § 240, 3, a u. b, 241, 268 b u. ö. erfahrene praktiker kennen die grossen schwierigkeiten grade auf dem gebiete der zeitauffassung. es ist eine absurde vorstellung und lediglich äuszerlich-mechanisch, den conjunctiv regiert werden zu lassen, sogar durch das relativpronomen,

ebenso absurd, die participien durch conjunctionen auflösen zu lassen. es hängt damit auch die zerreissung des stoffes zusammen. erscheinungen, welche ihrer natur nach zusammengehören, werden der mechanischen systematik zu liebe auf sehr verschiedne gebiete zerstreut. was ist für ein unterschied zwischen est, habeo quod, cur und sunt qui? ist es nicht derselbe objective genitiv in cupiditas gloriae, cupidus gloriae, appetens gloriae, cupidus patriae liberandae? derselbe subjective in Gallia est Romanorunm, prudentiae est, patriae liberatae laus? wie viele sprachlichen gesetze verstehen sich fast von selbst oder begreifen sich doch viel einfacher von der satzverbindung aus: wie schön führen sich die objectiven genitive auf das satzbild cupio gloriam zurück, wie schön die verschiedenen formen der appositionen auf die satzbilder Cicero, q u i fuit orator; Cato, q u i a erat homo romanus; auri usus, q u a s i sceleris materia sit! wie schön die gesammte consecutio temporum auf die so natürliche unterordnung des einen vom andern satze, selbst des folgesatzes! man prüfe nur punkt für punkt der grammatischen regeln und führe sie auf satzverhältnisse zurück! wenn etwa der glaube herschen sollte, die schulgrammatik habe den vorzug groszer einfachheit, übersichtlichkeit, faszlichkeit, so ist das eben eine täuschung, für welche ich psychologisch nur die macht der gewohnheit und tradition als erklärungsgrund mir denken kann. es geht nun neben der oben dargestellten roh-empirischen grammatischen darstellung ein stück wissenschaftlicher erkenntnis her. hier kann es nicht die frage sein, ob grammatische resultate richtiger gewonnen werden auf dem wege der deduction oder dem historisch-analytischer induction: nur das eine steht fest, je richtiger, d. h. wissenschaftlich-stichhaltiger die resultate sind, desto einfacher sind sie; das ist eine thatsache, welche sich auf allen gebieten des forschens oft überraschend bestätigt. und je einfacher, desto leichter verwertbar auch für den unterricht. wir können es der grammatik dank wissen, wenn sie für solche resultate verwendung ermöglichen kann. nur stoszen wir auf eine schwierigkeit besonderer art. man kann in dem regelwerk entweder die regel gleich nach dem gefundenen wissenschaftlichen ergebnis formulieren resp. das ganze system oder wenigstens die systemgruppe darauf aufbauen, oder man kann neben der aufführung des empirischen thatbestandes einen wissenschaftlichen erklärungsgrund anführen. so etwa § 265, 268, 294 u. a. ich finde aber, in der grammatik sind zwei seelen, sie sind nicht harmonisch zu einem ganzen verbunden, sondern gehen neben einander her und suchen sich gegenseitig wo es eben geht zu beeinflussen. so ragt in diesen wissenschaftlich-exegetischen theil jenes mechanische treiben, wovon oben viel die rede. so § 268 mechanisch: quod wird mit ind. oder conj. v e r b u n d e n (soviel als r e g i e r t!), exegetisch: die folgende ausführung; nur dasz sie von der natur des conjunctivischen satzes aus viel einfacher zu gewinnen war. in anderen fällen treten solche exegesen auf mit dem scheine besonderer wissenschaftlicher tiefe, während

sie doch selbstverständlich oder doch consequenzen eines begriffs, einer definition, einer sprachlichen anschauung sind. nur dasz dergleichen in regelform gekleidet den zusammenhang mit einer durchgreifenden sprachlichen anschauung zu leicht verliert; z. b. der instrumentale ablativ bei heereszügen, büchern, straszen (§ 190), so der abl. mens. in zeitbestimmungen, so die bestimmungen über alter u. v. a. wenn ich nun nicht anstehe, jede spur einer wissenschaftlicheren behandlung des sprachstoffs gut zu heiszen, so musz ich doch widerspruch erheben gegen die darstellungsweisen in der schulgrammatik, welche lediglich angabe der mittel zum übersetzen ins lateinische sind. so die erklärung des acc. c. inf., der participien, fragesätze, befehlssätze u. s. w. oder wie verträgt sich mit einer wissenschaftlicheren behandlung die neigung mechanischer gruppierung in versen, welche ausschlieszlich auf praesenthaltung gewisser regeln im interesse des übersetzers hinauslaufen, so § 147, 153, 159, 165 u. s. f.? offenbar haben wir es hier mit einer tradition aus längst verklungenen zeiten zu thun. und welchen zweck verfolgt denn die schulgrammatik mit so detaillierter aufzeichnung von begriffen, nach denen dies oder jenes steht, z. b. ut consec., ut finale, der inf., der acc. c. inf. u. a., begriffe, welche recht wohl durch überlegung auf einen grundbegriff sich zurückführen lieszen. wer mir nicht glauben will, wer lieber einer autorität folgt, der lese nur Goszraus ausführliche grammatik. da sieht man recht deutlich das ringen eines tiefer suchenden gelehrten, aus den fesseln einer mechanischen tradition sich zu befreien, man sieht es aus der polemik, die selbst wo sie schweigt, beredt genug einem entgegentritt, man sieht es auch aus der oft staunenswert liebenswürdigen bemühung durch mildernde und erläuternde ausführung das gar zu mechanische der schulgrammatischen darstellung nach möglichkeit zu schonen. nun noch eines. die schulgrammatik getreu ihrer aufgabe schulzwecken zu dienen hat das quantum des stoffs mit vorsicht auf das notwendige beschränkt, d. h. auf das, was die schüler für ihre übersetzungspraxis aus der und in die muttersprache als handwerkszeug brauchen, zugleich mit ängstlicher sorgfalt auf classicität gehalten. das sind grosze vorzüge. man rühmt die mühe der schulgrammatik, dem stilistischen bedürfnis bei zeiten rechnung zu tragen, indem sie wo es geht die specifisch-classische gebrauchsweise hervorhebt, so exercitatus geübt, deceptus getäuscht, obtrectatum est statt invisum est u. v. a. jeder besonnene lehrer weisz aber auch, welche gefahr für sichere und geläufige handhabung des normativen die schulgrammatik in die schule thatsächlich hineingebracht hat. man hält es endlich für einen vorzug, dass die schulgrammatik für die bedürfnisse aller classen sorgt. dieser gesichtspunkt ist vom standpunkt eines pädagogischen materialismus aus ganz begründet, vom standpunkte psychologischer auffassung des unterrichts im grunde ein unding. unser secundaner kennt die regel von juvo etc. oder piget etc. oder vom acc. c. inf. oder von den auflösungen der parti-

cipien in keiner anderen form als die quartaner und tertianer: sie wissen sicherer damit in der übersetzungspraxis umzugehen, vertiefter ist die einsicht nicht geworden. wenn ich mir nun die eindrücke vergegenwärtige, welche eingehendes analytisches studium der schulgrammatik in mir hervorgerufen hat, so finde ich allerdings als wichtigsten die thatsache zweier seelen. man wird aus der schulgrammatik einen älteren und einen jüngeren bestandteil herausschälen können; der ältere geht in die zeit zurück, wo die vollendete handhabung der lateinischen sprache bedürfnis, also auch höchster zweck des schulunterrichts war, also ein rein praktischer, materialer; an ihn haben sich auch die stilistischen momente ankrystallisiert, getragen von der sorge nicht in barbarismus zurückzuversinken. der jüngere ist mehr auf pädagogische gründe zurückzuführen, diese wieder auf modernere bildungsformen; da sollen die beiden sprachidiome mehr verglichen, da soll für manche sprachliche erscheinungen eine wissenschaftlichere erklärung, hie und da wol auch ein zusammenhang innerer art gesucht werden. indesz ist dieser jüngere bestandteil mit dem älteren nicht organisch zu einem ganzen verschmolzen. es überwiegt die materie, es tritt zurück die pädagogische behandlung, so sehr letztere gerade dem scheine nach da ist, es überwiegt der zweck der übersetzungstechnik und zwar viel mehr aus dem deutschen ins lateinische als umgekehrt, es tritt zurück der zweck eines freien, nicht lediglich von praktischen zwecken getragenen wissens: die grammatik erscheint mir so als das getreue abbild jenes schillernden begriffs formaler bildung, der heut noch einen groszen teil der lehrerwelt beherrscht, schillernd, weil er ebenso wol bedeuten kann bildung, welche auf die form, d. h. die kunst des ausdrucks, stilistischer fertigkeit in der fremden sprache abzweckt, als bildung (im activen sinn verstanden), durch welche die schüler denken lernen sollen. — ich habe vor einem logischen irrtum zu warnen, auf den ich mich gefaszt machen kann: wenn A nicht blau ist, so hat es eine andere farbe — nicht aber: so ist es überhaupt nicht. weil die tradierte schulgrammatik veränderten bildungsidealen dienen soll, musz sie selbst ihre formen ändern. nichts ist so wenig wahr als die klage, die grammatik sei die magd der schule. vielmehr ist die tradierte form derselben ein so dominierender herr, dasz die schule viel richtiger als ihre magd erscheint. wir wollen nicht etwa das kind mit dem bade ausschütten. das studium der alten sprachen wird immer der mittelpunkt des gymnasiums bleiben und das studium des altertums soll sich durchaus nicht loslösen von dem der sprachen. aber wer behauptet, dasz der sprachbetrieb an diese tradierte form gebunden sein müsse? so gut als der einseitige sprachbetrieb in leeren formalismus, in mechanisches treiben sich zu verlieren in gefahr ist, so kann auch ein einseitiges betonen realistischerer momente in aufhäufen todter sachlicher notizen ohne leben und wahrheit hinauslaufen. und man hüte sich vor phraseologischen stichworten. die formale bildung ist eins, vielleicht

das mächtigste: wie ein dumpfer nebel lagert es sich über den überlieferten sprachbetrieb, derweilen die klagen über abnehmende leistungen, über hinsiechendes interesse am alterthum immer lauter sich erheben. wenn nun die gymnasien rundweg erklärten, unser höchstes ideal ist jetzt nicht mehr diese doppelsinnige formale bildung, ist denn da etwas gewonnen, wenn nicht auch die bildungsmittel sich modificieren, welche dem früheren ideale dienten? oder sollte die schulgrammatik etwa gar die merkmale des unverwüstlichen und unveränderlichen an sich tragen? hat sie sich denn nicht geändert? zur zeit der groszen reformatoren war sie ein kleines büchlein für anfänger; das ausführliche sprachmaterial bot nicht sie, sondern man nahm es aus der exposition der classiker. seit jener zeit hat sie den organischen zusammenhang mit der exposition mehr und mehr verloren, ist allmählich zu einem selbständigen unterrichtsobjecte geworden und seitdem ist der klagen kein ende, seitdem auch erhebt sich von allen seiten die forderung auf einschränkung der grammatik, oder wenn ich das kind beim rechten namen nennen soll, auf rückkehr zu der methode der reformationspädagogen, nur natürlich mutatis mutandis. man lese nur Laas' deutscher unterricht auf höheren schulanstalten cap. 1—4! derselbe sagt p. 33 sehr richtig: 'es ist schwierig, völlig überzeugend nachzuweisen, dasz dieser zweck (nemlich den lebendigen zusammenhang der sprache mit der individualität des autors zu erfassen) auf unsren gymnasien leider sehr zurücktritt, schwierig, weil man immer den vorwurf bei der hand hat, es seien einzelne fälle vorschnell generalisiert'. ganz recht, so lange man einzelne lehrerpersönlichkeiten verantwortlich machen will; wie aber, wenn die schuld am system selbst liegt? ich bin bei dem z w e i t e n theil meiner aufgabe angelangt.

Die lateinische schulgrammatik steht unbestritten im mittelpunkte des lateinischen unterrichts. sie begleitet die lernenden, imponiert ihnen durch die macht der regel, die sie ihnen fertig geformt vorlegt, erweckt in ihnen den glauben an unabänderliches müssen so zu sagen instinctiv. von ihr geht der unterricht aus, auf sie bezieht er alles, was die kinder lernen; es ist das grammatische, d. h. das in die form der grammatik eingekleidete, nicht das sprachliche wissen überhaupt, welches er pflegt. der schwerpunkt aller an die grammatik angelehnten masznahmen des unterrichts liegt in der übersetzungspraxis. das übersetzungsbuch begleitet den gang des grammatischen unterrichts. aber schon das vocabularium, wo es eingeführt ist, zeigt, wie allmählich die elemente des lateinischen sprachunterrichts auseinandertreten, ohne sich organisch zu bedingen. der wortschatz, an reale anschauung wenig oder doch nicht methodisch angelehnt, dient der übersetzung. die syntaktischen mitteilungen der ersten classenstufen geschehen in grammatischer form, in regeln für die übersetzung ins latein, so die über die einrenkung des deutschen satzes für die construktion des acc. c. inf., des abl. abs. nur scheinbar bildet die lateinische sprache den ausgangspunct,

in wahrheit die durch gewaltsame reflexion stillschweigend vorausgesetzte deutsche. selbst der vermeintliche zusammenhang mit dem deutschen unterricht der untersten classenstufen zeigt sich bei analytischer prüfung als nur lose; er kommt viel mehr der übersetzungsfertigkeit in die fremde sprache zu gute, als der muttersprache selbst. die ersten übersetzungsstoffe zeigen eine relative gleichgültigkeit gegen den inhalt, welchen indesz exegetisch zu behandeln gar nicht oft genug eingeschärft werden kann, damit das formale element an dem realen ein gegengewicht finde. und nun wie grosz ist der zusammenhang in dem erlernten sprachlichen wissen? man zeige doch in grammatik, übungsbuch und den methodischen masznahmen die didaktischen mittel hierzu! einzelne formen, einzelne regeln, selbst innerhalb der declinations- und conjugationsformen bleibt es zu sehr beim einzelnen. wir haben wol ansätze zum vergleich, auch roh-empirische ableitungs- oder verwandlungsversuche, vor allem höchstens übungen zur vermeidung von verwechselungen. man zeige doch die didaktischen apparate, an denen die anfänger in den sogenannten unregelmäszigen verben innerlich verbundenes als solches verbinden lernen, man prüfe doch, wie der unterricht sich überhaupt mit dem capitel der ausnahmen und unregelmäszigkeiten abfindet! sehen die schüler etwa mehr darin als abweichungen von der regel? ist die klage über 'mechanisches treiben' nicht aus der luft gegriffen, so ist es doch ein unrecht, sie einzelnen personen zur last zu legen. die lehrer können nicht und haben zu wenig zeit, über die von der grammatik und dem übungsbuche vorgezeichneten wege weit hinauszugehen. alles weitere erscheint begreiflicherweise als ein parergon, das den unterrichtsgang eher hemmt als fördert. ich habe noch nie gehört, dasz die lehrer des lateinischen trotz der groszen stundenzahl über zu viel zeit froh gewesen seien, eher klagen sie, dasz die zeit noch zu knapp sei. wenn also trotz der zeit bis in die oberste classe die fundamentalen kenntnisse nicht sicher genug sind und das sprachliche wissen sich bald verflüchtigt und das interesse am studium der classiker nicht nachhaltig genug ist, so wird man doch immer wieder auf das grammatische unterrichtssystem selbst zurückgehen müssen, um den grund zu finden. es erscheint mir immer wie eine unbewuszte selbstironie, wenn die lehrer, denen die grammatik gang und methode des unterrichts zuschreibt, ihnen die sorge den stoff beizubringen nimmt und ihnen nur die aufgabe stellt das gegebene sicher zu machen, neben denen die grammatik wie ein stummer lehrer erscheint, wenn sie so eifrig das recht ihrer individualität betonen, 'ihre pädagogik sich selbst zu machen'. je gröszer die erfolge der lehrer sind, desto treuer haben letztere sich an das überlieferte system angeschlossen, haben sich wol gehütet widerstreitende momente in den unterricht zu tragen, haben ihre individualität der macht und der autorität ihres stummen lehrgenossen unterzuordnen verstanden. ich habe vorhin schon auf die geschichtliche entwicklung der grammatik hingewiesen. sie war in ihrer ur-

sprünglichen gestalt ein hülfsmittel kürzester art, sie machte keinen anspruch auf selbständigen wert; sie war ein faden, an welchem entlang die sprachkenntnisse erworben wurden, aber — aus dem studium der sprachstoffe selbst. und wenn man hinweist auf die zeiten, wo die schüler mit ungeteiltem interesse ihren classikerstudien oblagen, so vergiszt man nur, dasz eben damals ganz andere psychologische momente wirksam waren, namentlich die anschauung, das lebendige wort des lehrers, momente, welche mit der überhandnehmenden ausbildung der lehrmittel, namentlich aber der grammatik als eines selbständigen studienzweiges mehr und mehr verdrängt worden sind, eben weil die grammatik einen grossen teil dessen an sich gerissen hat, was früher dem lehrer seinen persönlichen einflusz gab, und weil sie den unterricht secundär gemacht hat. nicht zum vorteil des gymnasiums stellt sich die tradierte grammatik selbständig zwischen die lesestoffe und die lernenden und durchzieht nun wie ein schlinggewächs alle momente des sprachunterrichts, sie beherschend und beeinflussend, immer wieder zwingend auf sie zurückzubeziehen. die grammatische darstellung des sprachstoffs steht mit ihrem thatsächlichen einflusz viel höher als die sprache selbst. nur dasz die macht der tradition den dogmatischen irrtum erzeugt hat, als wäre die grammatik und die sprache ohne weiteres identisch. woran liegt das? an den verkehrten vorstellungen, welche man von den logischen processen der sprache überhaupt, der lateinischen insbesondere sich macht. ist es nicht so, als ob die lateinische sprache wie eine incarnation der logik überhaupt aufgefaszt werde? von der quarta ab, wo die erste lateinische lectüre eintritt, spaltet sich der sprachunterricht in zwei theile, den grammatischen und exegetischen. daneben geht ohne fühlung nach beiden seiten das vocabular; mit der grammatik hand in hand das übersetzungsbuch. die analyse des exegetischen unterrichts wird den eminenten einflusz der grammatik aufdecken können. die schüler kommen wol jetzt zu stoffen, welche inhaltlich die geistige spannkraft, das interesse erregen müssen. sie sollen den inhalt sich aus dem verständnis des sprachlichen heraus erarbeiten. das musz so sein. nun tritt aber die sprachliche exposition wieder in den dienst der grammatik. was die schüler da neues und altes finden, wird auf die grammatik bezogen. da aber die grammatik vor allem der übersetzungstechnik dient, so tritt auch in der exposition ganz unwillkürlich jener formale zweck in den vordergrund. da liegt die gefahr vor dem vorstellungskreise nahe, als wenn die autoren an der hand der grammatik geschrieben oder sich nach dem deutschen gerichtet hätten oder sich richten müsten. man braucht ja nur auf die exegetische form zu achten: auch im classiker heiszt es, nach verben des fürchtens werde das deutsche dasz durch ne übersetzt; so tritt bei vorkommendem acc. c. inf. die entsprechende grammatische operationsregel ins bewusztsein, oder die anfänger erinnern sich wieder, dasz lateinisch A zum ausdruck des deutschen B gebracht werde, oder dasz lateinisch

A abweichend vom deutschen B gebraucht sei, oder dasz hier die deutsche sprache nicht so genau denke. soll etwa der exeget für die exegetischen stunden auf eigene faust andere darstellungsweisen erfinden als er sie in den grammatischen stunden verfügbar hat durch den wortlaut der grammatik? so sehr wir uns also auch dagegen sträuben wollen, der schüler lernt in der sprache der classiker thatsächlich doch wieder nur grammatik! giebt es wohl da etwas ungelegeneres als individuelle darstellungsmittel, namentlich wenn sie von der norm der grammatik abweichen? da müssen sie ja wieder vor der nachahmung gewarnt werden und etwas nachgebildetes wird als fehler gerügt. man müste denn gegen alle psychologie sich verschlieszen', um nicht in der seele der lernenden lesen zu können, um nicht zu fühlen, wie in die bewältigung der classiker sehr bald die vorstellung von allen den schwierigkeiten eindringt, welche die bewältigung der grammatischen regeln mit sich brachte, welche also gar bald etwas von der frische nimmt, womit die schüler der lectüre entgegensahen. wie nun die betreibung des grammatischen unterrichts in folge des genus mixtum der gefahr ausgesetzt ist, zwischen zwei extremen sich zu bewegen, entweder sich in die einzelnen regeln zu verlieren, am einzelnen hängen zu bleiben, um es zu gedächtnismäsziger festigkeit und relativer sicherheit zu bringen, oder andrerseits auf den abweg philosophischen deducierens zu gerathen, so wird auch die sprachliche exegese von dieser gefahr nicht frei sein. dasz an der lectüre grammatik getrieben werde, ist ja im interesse der classenpensen gar nicht zu umgehen, so lange eben der sprachbetrieb an die tradierte form der grammatik gebunden ist. das ist leider viel zu sehr ein vorläufig noch theoretisches postulat, die autoren nicht zu exemplificierten grammatiken zu machen, aber ich denke, man sieht daraus auch den widerstreit zwischen dem gegenwärtig noch vorhandenen formalismus und dem realismus, auf welchem die hoffnungen auf reform der gymnasien beruhen.

Es dreht sich demnach die frage nach der möglichkeit einer mehr sachlichen exegese der autoren um die frage nach gewinnung eines sprachunterrichts, welcher erstere nicht hemmt. wenn — wie das grammatische system gegenwärtig beschaffen ist — auf die gewinnung weiter gesichtspunkte, welche gröszere zurückgelegte strecken als ganzes umfaszten, kaum zu rechnen, wenn die sorge immer wieder auf den sicheren besitz der einzelnen regeln hinausgeht, ohne der entwicklung eines mehr theoretischen interesses zeit und raum zu geben, wenn erfahrungsmäszig die durcharbeitung einzelner im detail zergliederter §§ mit groszen schwierigkeiten verknüpft ist, so werden auch in der exposition ähnliche erfahrungen gemacht werden. sind die schriftlichen übungen ein feindliches heerlager, wo die gegner im hinterhalt liegend sollen bekämpft werden, so knüpft sich auch an die lectüre der autoren die vorstellung von solch lauernden feinden. war die grammatik eine darstellung fremdsprachlicher erscheinungen im spiegel der muttersprache, so macht

diese thatsache sich auch in der übersetzung der classiker geltend. letztere ist eine kunst, welche erarbeitet sein will aus eingehenden studien und vergleichen der fremd- und muttersprachlichen darstellungsmittel, nicht das werk des zufalls oder eines jeweilig vorhandenen ästhetischen instincts. nun verglich die grammatik wol, aber lediglich einzelnes, so dasz sie viel zu wenig eine quelle geeigneter funde sein kann. ihre muttersprachliche übersetzung ist ferner einseitig, unvollständig, oft auch auf künstlicher accommodation der muttersprache an die lateinische beruhend. dadurch hat sich eine art schulsprache überliefert, welche mit der lebendigen entwicklung der deutschen schriftsprache nicht gleichen schritt halten kann. weil aber die grammatik vorzugsweise die übersetzungstechnik ins latein sich dienstbar macht und ihr die mittel an die hand giebt, so musz notwendig ein unklares ineinander entstehen, durch welches wenigstens der eine teil, die muttersprache nicht gefördert wird. man wird aber doch festhalten müssen, dasz der erfolg des sprachunterrichts in gleicher weise der fremden wie der muttersprache zu gute kommen musz, und wenn das nicht der fall ist, offenbar fehler vorliegen. es ist nun dies möglich nur durch das schärfste auseinanderhalten und entgegensetzen der beiderseitigen spracheigentümlichkeiten; dies wird aber geschehen, wenn es sich handelt um das vergleichen zweier ihrer natur nach verschiedener sprachlicher anschauungsweisen und der daraus sich ergebenden darstellungsmittel. was wir stilistik nennen, ist ja nicht nur eine summe phraseologischer apparate, sondern das studium fremdsprachlicher darstellungsmittel im gegensatz zu denen der muttersprache. nun liegen die der lateinischen sprache fast ausschlieszlich in der combination und subsumtion der begriffe: lat. stilistik ohne studium des zusammenhangs sprachlicher darstellung ist gar nichts. wir verfügen wol über ein reicheres phraseologisches material, die lateinische sprache ist dagegen arm, reich in ihrer weise durch die vielgestaltigkeit, wie sie durch die wunderbare kunst unterordnender redeweise erzeugt wird. daher hat ja Nägelsbach sehr recht, wenn er sagt, alles was deutsch correct gedacht sei, lasse sich auch lateinisch ausdrücken. wir sind nun nach allem früher gesagten zu der frage berechtigt: wenn die tradierte lateinische grammatik kaum das bild eines satzes, eines satzgefüges, einer satzgruppe darzustellen in der lage war, kann sie da der organische vorläufer einer so geistvollen sprachbehandlung sein, wie sie durch Nägelsbach angebahnt wurde? kann sie das mittel sein, aus der die schüler mit methode die beiderseitigen sprachidiome vergleichen lernen und einmal selbst mit genusz operieren können und zwar nicht nur operieren im stilgerechten übersetzen ins lateinische, sondern eben so sehr, vielleicht noch mehr in die muttersprache? Ciceronianismen machen noch nicht allein gute lateinische diction, wie durch E.-S.s grammatik leicht die vorstellung erweckt wird. man weise doch einmal nach, welchen einflusz Nägelbachs stilistik auf die fortentwicklung der lateinischen schulgrammatik

ausgeübt hat! das grammatische system steht ja nicht hoch genug über den einzelnen momenten des sprachunterrichts: es fördert zu einseitig nur das übersetzen ins lateinische. daher finde ich denn auch, dasz unter dem autoritativen einflusz des grammatischen unterrichts und unter der vorstellung des durch denselben bedingten obersten zwecks ihres sprachstudiums die schüler viel zu sehr am wort, am einzelnen, an accommodierter übersetzung festkleben wollen, dasz ihnen nur mit andauernder mühe eine vorstellung von dem reichen schatz muttersprachlicher darstellungsmittel gemacht werden kann: sie brauchten nur zuzugreifen, wenn sie den mut hätten. über ein reiches phraseologisches material im latein verfügen die schüler viel leichter; auch befestigt sich ja die vorstellung durch jahrelange gewöhnung, der hauptzweck sei erreicht, wenn die schriftlichen übersetzungen ins latein befriedigten, alles andre sei von untergeordneter bedeutung. hat sich so mit dem grammatischen studium die vorstellung von der hervorragenden wichtigkeit jenes formalen zwecks eng verflochten, so ist hierin psychologisch das wesentlichste hemmnis zu erblicken für die erkämpfung des inhalts aus der sprachlichen hülle, für die frische und lebendige freude an der welt der alten. indem also die tradierte grammatik mit der bedeutung eines selbständigen studienobjects sich zwischen die sprachliche form und den inhalt der classiker stellt, entsteht die folge, dasz die sprachliche form nicht direct auf den inhalt bezogen wird, sondern erst auf die grammatik, es wird also vom inhalt zunächst abgeleitet oder doch der zugang zu ihm künstlich erschwert, indem überdies alle beim grammatiktreiben in frage kommenden psychologischen momente mitwirkend sind. sehe ich übrigens recht, so finde ich keine ganz einheitliche methodik im betrieb der grammatik und der stilistik, deshalb weil eben beide nach verschiedenen, bisher noch nicht organisch verschmolzenen oder auf einander bezogenen principien behandelt werden. der grammatische unterricht sorgt bei zeiten für überlieferung der phraseologisch-stilistischen specifica, welche die grammatik bietet. es ist ja gar nicht zu vermeiden, dasz jeder lehrer ängstlich bemüht ist, die schüler seinem nachfolger nicht ohne kenntnis jener zu übergeben. man sieht eine unsicherheit gegen normatives nicht so streng an als einen groben barbarismus, welchen die grammatik hat verhüten wollen. darunter leidet aber die sicherheit der fundamente, wie in der formenlehre die ängstliche sorge, ja die ausnahmen zu fester kenntnis zu bringen dem regelrechten flectierenkönnen eintrag thut. die klagen über abnehmende leistungen richten sich nun viel mehr gegen das fundamentale, als gegen das stilistische. die erreichung eines gewissen color latinus ist nichts ungewöhnliches. die schüler der oberen classen versuchen sich nicht ohne geschick selbstthätig am periodenbau und an verwendung stilistischer mittel, man kann in dieser hinsicht manche freude erleben. es ist als ob die schüler diesem zweig des unterrichts mehr geschmack abgewönnen, während selbst die repetitionen der grammatik nicht im stande sind, alte

fehler auszumerzen. wäre die gröszere reife allein im spiel, so wäre es doch schmählich, wenn dieselbe reife vor elementaren verstöszen sich nicht scheute. nein es liegt an der verschiedenheit der behandlung. die macht unmittelbarer anschauung wirkt jetzt, die sprache spricht jetzt ohne ein medium zu auge und ohr, da wird beobachtet, aus der lectüre selbst geschöpft und gelernt und je unmittelbarer das verhältnis der lernenden zu ihrer lectüre sich gestaltet, desto gröszer der erfolg. hier das offene geheimnis des früheren sprachunterrichts. dagegen knüpft sich an die wiederholung der früheren pensen ein gewisser widerwille, der psychologisch sich wol begründen läszt. wenn erst einmal die übersetzungsübungen hergehen werden neben andern übungen, welche der befestigung der aus dem classikerstudium erarbeiteten inhaltlichen und formalen momente dienen sollen, dann sind wir eines frischeren zuges im gymnasialleben sicher. vorläufig lastet auf dem gymnasium der formalismus noch wie ein drückender alp. ich will noch einige blicke auf die vorstellungskreise der schüler werfen. bringen wir einmal die verschiedenheit der vorstellungen, soweit sie von localen verhältnissen abhängen, von grossen oder kleinen städten, industrieorten, festungen, ebenen oder gebirgigen gegenden u. s. f. in abzug, so bleibt eine erscheinung übrig, welche für die abnahme des freien interesses an classischen studien ein richtiger erklärungsgrund ist. es ist etwas schönes um die gabe unmittelbarer beobachtung: sehen und sehen ist bekanntlich zweierlei. der gabe zu sehen schlieszt sich aufs engste an der trieb sehen, beobachten zu wollen, selbst zu suchen, zu vergleichen, zu combinieren, kurz die gabe der initiative. es wird dies also wol die erste bedingung für selbstthätigkeit sein. innerlicher und von lebhafter entwicklung höherer geisteskräfte abhängig ist die gabe innerer anschauung, der intuition, welche dinge, auch ohne sie sinnlich wahrnehmbar vor sich zu haben, so wahr schaut und sich vergegenwärtigt, als wenn sie sinnlich wahrnehmbar vor ihr stünden. die elementarste stufe dieser inneren anschauung ist die reproduction durch das gedächtnis; da führt man sich erlebtes und gesehenes, personen und sachen so klar und bestimmt vor die seele, dasz man 'zugreifen könnte', 'ihn ordentlich sprechen hört', 'es gleich hinmalen könnte', 'man noch sieht, wie dies geschah'. die höhere stufe ist die, personen, die wir nicht gesehen, dinge, die wir nicht selbst erlebt, doch innerlich vor uns gestalt gewinnen zu sehen, als könnten wir sie greifen, als nähmen sie vor unseren augen fleisch und blut an, als wären wir unmittelbare zeugen ihres thuns. dies ist namentlich da der fall, wo wir an der hand der geschichte, des studiums, der dichtung in räumlich oder zeitlich entferntes oder in das schöne reich, das die dichter vor uns entfalten, uns versetzen. da ist nichts todtes mehr, da sehen wir alles lebendig und in wirkenden kräften. die höchste stufe innerer anschauung, die eigentlich productive, ist die echte gottesgabe aller kunst, ja auch aller speculation. für uns handelt es sich namentlich um die zweite stufe. je lebendiger sie sich entwickelt,

je weniger sie durch reflexion und abstraction gehemmt ist, desto frischer und freudiger genieszen wir, was wissenschaft, was kunst, was namentlich die dichtung uns bescheert. die gesammte kunst und schriftstellerei der alten ist getragen von jener unreflectierten höchsten stufe der inneren anschauung; wir, die wir ihnen nur nachfühlen, nacherleben, ihre schöpfungen innerlich in uns reproducieren sollen, werden dies um so vollkommener thun, je ungestörter sich die gabe der innern anschauung in uns entfaltet. auf diese psychologische erscheinung müssen wir zurückgehen, um die hoffnung auf realistischere beitreibung der alterthumsstudien nicht in materialistisches fahrwasser zu treiben. so gut als es einen materialismus innerhalb der formalen studien giebt, so auch einen auf dem gebiete der realien, der sich äuszert in der ansammlung von notizen aller art aus dem antiken leben. was wir so todtes alterthum nennen, beruht lediglich in einer verwechselung des objectiven und subjectiven moments der studien, d. h. bezieht sich auf die blosze bücherweisheit, die polyhistorie, nicht auf das alterthum selbst, denn das wird in dem moment grade wie jedes andere studienobject lebendig, wo die innere anschauung es zu innerer reproduction bringt. wahrheit, realität dieses inneren wiedererzeugens das ist realismus des alterthumsstudiums! es ist also zunächst der realismus des producierens, der Homers, Sophokles', selbst der historiker gestaltungen leben, wahrheit und damit anrecht auf ewigen werth giebt. Homers gestalten lassen sich nie völlig beschreiben oder gar malen, man musz sie sehen können; dann aber thut sich einem der blick in die unerschöpfliche tiefe dieser dichtung auf. selbst die römische literatur trotz ihres rhetorischen charakters kennzeichnet sich durch das reale inneren schauens, wenn ich auch nicht in abrede stellen will, dasz schon ein moment der reflexion eindringt, welches die brücke bildet zu modernen dichtungsweisen. vor wessen auge nun so wahr gezeichnete menschen nicht fleisch und blut gewinnen können, wer nicht das leben und treiben und schaffen der alten innerlich nachleben kann, der liest freilich aus den classikern blos sachen, der hat, auch wäre er der gröszte polyhistor, noch keine rechte vorstellung vom alterthum. man sagt uns Deutschen nun ein übermasz von abstraction, von hang zum reflectieren nach, wodurch das innere anschauen an lebendiger unmittelbarkeit verliere. die frage ist nur, ob die thatsache in unserm nationalcharakter begründet liegt oder durch die formen namentlich der gelehrten erziehung anerzogen? unsere schüler sehen doch nicht mit rechtem verständnis, zu selbständigem sehen und beobachten haben sie nicht gar zu groszes geschick, noch weniger initiative. die deutschen arbeiten aller classen sind dies zu erkennen eine reiche psychologische fundgrube. neben der beobachtung dessen, wozu die schule anleitet, ist der blick der meisten in das, was sie auszerhalb der schule umgiebt, in natur und leben doch recht trübe. nicht viele sehen und beobachten mit bewusztsein und so dasz sie sich rechenschaft geben. man fühlt es oft

genug heraus, wie es nicht gelingen will, gesehenes und erlebtes mit der unmittelbaren frische des erlebens auf dem papier zu gestalten. es ist oft, als scheuten sie sich instinctiv mit solch sinnlicher frische aus sich herauszutreten, als wäre das etwas gewöhnliches, dem hohen pathos der schule nicht entsprechendes. wie schwer verbinden schüler allgemeinere gesichtspunkte mit dem realen, was im bereich ihrer erfahrung liegt. dieser mangel an sinn für das concrete, diese scheu vor natürlich-frischer anschauung tritt im classikerstudium am bemerkbarsten zu tage. namen, sachen, realien werden im allgemeinen wol gemerkt, aber ein zusammenhängendes bild zu schaffen oder in das gelesene sich recht lebendig hinein zu versetzen, das will nicht recht gelingen. gleich als dürften sie das gelesene nicht anders als etwas 'gelehrtes', entlegenes, ihren anschauungen fremdes aufnehmen, als dürften die gestalten, von denen sie lesen, nicht auferstehen, um wieder menschen zu sein wie eben menschen sind. gleich als läge vor ihren augen immer eine nebelhülle, die sie nicht ins helle sehen liesze. ich glaube diese nebelhülle erklärt sich aus einer verwechselung, vielleicht auch aus einer unbewuszten identificierung der quellen, aus denen sie schöpfen mit dem, was sie daraus schöpfen sollen. ein Achill, ein Perikles, eine Antigone das sind doch keine gelehrten erscheinungen, das sind doch reine menschen, nur das studium Homers, Sophokles', der historiker, durch welches wir diese gestalten erfassen, das ist die gelehrte quelle. wir philologen sind in der schlimmen lage, dasz man unsere gelehrsamkeit für ganz andrer art hält als anderer gelehrten, als seien wir mit sammt unserem alterthum halbtodte für die welt nicht recht brauchbare menschen. der schlusz von einzelnen exemplaren auf die gattung ist kühn, beruht aber psychologisch auf der vorhin gekennzeichneten identificierung der quelle und der resultate. so erweckt wol auch in den schülervorstellungen dieses 'gelehrte' eine art ahnungsvollen grauens, welches den gedanken erzeugt, als litten die lehrer es nicht einfach, natürlich, unmittelbar, lebendig, menschlich zu denken, zu empfinden, also auch nicht zu dem genusz zu kommen, der ja auch im 'praktischen' leben manche frohe stunde bereiten kann. ich glaube der formalismus, dessen quelle in dem grammatiktreiben zu suchen, trägt mit die schuld daran. die gesammtanlage des sprachunterrichts, welcher alles was gelernt wird, auf die grammatik bezieht, welcher auch die beobachtung der sprachlichen darstellung der classiker zu keiner unmittelbaren macht, legt vor die entwicklung der beobachtung, der initiative das hemmende moment einer abstraction, aus welcher heraus der klaffende zwiespalt zwischen den forderungen der schule und denen des lebens sich entwickelt hat. und vergessen wir nicht, der betrieb der grammatik geht auf breiten, ausgetretenen wegen, aber können wir dasselbe von dem realistischeren interpretationsbetrieb behaupten? einmal haben wir noch gar keine genügende lehrmittel. die anschauung durch bildwerke usw. zu unterstützen halten manche immer noch für eine unnütze

spielerei, die ausgaben mit anmerkungen sind durchaus nicht von pädagogisch-didaktischen gesichtspunkten bestimmt. wenn nun wol auch auf ermittlung des inhalts grosze sorge verwandt wird, so fehlt es doch noch an den methodischen veranstaltungen, um das interesse an den classikerstudien zu concentrieren im scriptum, im aufsatz, in der anlage von sammlungen nicht blos phraseologischen inhalts etc. gelegentliches und von subjectiven stimmungen abhängiges ist ja wol vorhanden.

Die operationen der zerlegung der classiker sind compliciert und schwer. die schüler sollen an ihnen denken lernen. dazu gehört viel. psychologisch gebildete lehrer wissen nun und erfahren es alle tage, wie schwer sich die schüler hierzu bringen lassen. fast wie eine pia calliditas ist es, wenn sie um die probleme herumzugehen wissen, deren lösung sie wol ahnen. hier kommt eben der natürliche mensch zum vorschein. mit wie feiner sophistik versteht es doch das gedächtnis das schlummernde denken zu vertreten! wenn oft redlicher fleisz sich quält mit zweifeln, bedenken und kopfzerbrechen, setzt das gedächtnis oft mit naiver experimentierkunst die bunte mosaik der übersetzung zusammen. es wäre einmal eine lohnende aufgabe, sich an eine wissenschaftliche analyse der schülerfehler zu machen, da würde es sich zeigen, wie ein groszes conto auf unzulänglich ausgebildete gesichts- oder gehörvorstellungen kommt, ein groszes auf phonetische irrthümer, eines auf zu kurz gesponnene vorstellungs- und übungsreihen, eines auf mechanischen gehorsam gegen den regelwortlaut resp. die terminologie der grammatik, eines auf verkehrte analogieen, eines auf die neigung zu mechanischer überführung des deutschen in das lateinische, deren tieferer grund in ungenügend durchgeführtem methodischem vergleich der beiden idiome liegt, dann erst eines auf unvermögen sich in die anschauungsweise der lateinischen sprache hineinzuversetzen. das conto der flüchtigkeit und vorübergehenden gedächtnisschwäche ist kleiner als man wohl meinen sollte. es wäre bei dem fleisz und dem eifer des sprachunterrichts nicht gerathen, letzteres conto sich zu grosz zu denken, vielmehr liegt es an der groszen abhängigkeit der lehrer von der grammatik, welche aus sorge für einheit des unterrichts und ausnutzung der zeit sie sich nicht weit genug von dem tenor der grammatischen darstellung entfernen läszt. so fehlen manche fruchtbaren übungen, welche dem combinationsvermögen, dem disjunctiven denken zu gute kämen, die das interesse auch am wissen anregen könnten, so drängt die zeit sich in zu engem gleise zu bewegen, so kommt in die formen der übung etwas monotones. demnach bleibt in jeder classe ein bruchteil unverstanden, unverarbeitet, geht so von classe zu classe, kehrt oft beharrlich in den fehlern wieder, und dieses residuum ist wie ein wechsel auf die zukunft, dessen einlösung je später desto schwieriger, manchmal auch unmöglich erscheint. mit andern worten, es ist ein stück unentwickelten denkens bis nach oben übrig geblieben. indes liegt dazu der grund nicht

allein in dem durch die grammatik bedingten lehrgange. es ist freilich wahr, die individualitäten haben eine so unverwüstliche oder doch so auffallend grosze widerstandskraft, dasz ihre entwicklung oft genug nicht durch, sondern trotz der auf sie einwirkenden einflüsse sich vollzieht. die unendlich fleiszige und beharrliche repetition derselben dinge durch fast alle classen giebt dem gedächtnis so viele haltepunkte, dasz viele schüler mit ihm operieren, als wenn sie hinsichtlich des verstandes reich begabt wären. dies auch der grund, dasz viele schüler unterer classen später sich ganz anders zeigen. wir müssen noch weiter zusehen. der erste fremdsprachliche unterricht tritt an die kinder heran mehr unter dem eindruck conventioneller oder tradierter nothwendigkeit, als durch ein inneres interesse vorbereitet, vermittelt, angeknüpft. es ist zunächst auch kein psychologisches interesse in mitwirkung. eine fremde welt der formen thut sich vor ihren blicken auf, aber sie sehen sie nicht entstehen, sie helfen nicht selbst mit: fertig und als fertige ganze treten in der reihenfolge des systems die partieen der grammatik an sie heran. es musz eine kluft zwischen dem stoff und den individualititäten bestehen bleiben; nur die macht der jahrelangen gewohnheit scheint sie allmählich zu schlieszen. es ist für uns schon ein wichtiges ereignis, wenn wir es fühlen, wie die schüler an diesem stoffe ihrer kraft sich bewuszt zu werden beginnen. indes ist das keine selbstthätigkeit, es ist im grunde nur ein secundäres moment. die didaktischen masznahmen erstrecken sich auf die fertigen stoffe, paradigmen werden gelernt, geübt, angewendet in schriftlichen und mündlichen flexionsübungen, in den ersten übersetzungsübungen. die anleitung zum beobachten ist nicht primär; sie sehen ja die sachen (die formen etc.) nicht zuerst, benennen sie, ziehen vergleiche und schlüsse aus ihnen, sondern sie sehen immer nur die bestätigung des in regelform an sie herangetragenen stoffes. geht ja sogar die benennung der sache selbst voraus. diese thatsache zieht sich durch den gesammten grammatischen unterricht: er hat keine stelle für unmittelbares sehen und beobachten, sondern nur für mittelbares. darum ist der blick der schüler insgemein so blöde, das weisz der mathematische, geographische, naturkundliche, der zeichnenlehrer am besten. nun concentriert der erste fremdsprachliche unterricht das interesse der schüler im übersetzen, d. h. in einem praktischen können, dem gegenüber aber auch das recht eines von praktischen bedürfnissen nicht unmittelbar bestimmten wissens betont werden musz. das vocabelsammeln dient dem übersetzen, sie sind keinem rein sachlichen interesse, etwa dem geschichtlichen, empirisch-praktischen, mythologischen u. s. w. entnommen. es hat sich noch kein vocabular dauernd in der schule erhalten, dessen tenor der befriedigung des interesses an realien gegolten. so wird notwendig an den lateinischen unterricht die vorstellung sich knüpfen, als gipfle er in der kunst der übersetzung ins lateinische. darnach finden die schüler ihre plätze, darnach ihre censuren. hat sich nun in den ersten jahren des latei-

nischen unterrichts der feste glaube an die superiorität der übersetzungspraxis vor allen weiteren momenten des sprachunterrichts eingewurzelt, so wird es natürlich je weiter hin schwerer, sie an den gedanken zu gewöhnen, dasz jene wol ein mittel, ja selbst ein zweck seien, aber nicht der einzige, der höchste, dasz vielmehr die lesung und verständiges studium der autoren doch noch viel höher stehe. die fortschreitende sicherheit der grammatischen kenntnisse geht nicht parallel mit zunehmender entwicklung der gabe zu sehen und zu beobachten, vielmehr absorbiert die abstracte form der regel, die der selbständigen beobachtung nicht als ihr nothwendiges resultat folgt, das interesse der schüler viel zu sehr, um für frisches beobachten den blick noch ungetrübt und offen zu halten. so finden wir ja die thatsache gar nicht selten, dasz gute lateinschreiber die lectüre dem inhalt nach gedanken- und erfolglos betreiben und auch im deutschen aufsatz sich als sehr gedankenarm erweisen. und kann denn dies wunderbar sein, wenn die grammatik jahrelang die regeln fertig giebt, wenn sie die schüler an der auffindung, beobachtung und combination nicht teil nehmen läszt, wenn sie für die schüler denkt, so dasz sie das von ihr vorgedachte nur nachzudenken und einzuprägen haben, wenn da der kreis logischer processe nur eng bleibt, wenn da so manche gedankenreihen nur kurz und wenig fest verbunden erscheinen? in den deutschen aufsätzen zeigt sich das enge gesichtsfeld, mag auch immerhin das gedächtnis mit geschickt angebrachten reminiscenzen aller art den schein des denkens erwecken. es trägt mancherlei auch bei der überwiegend schriftliche charakter der übungen und übungsmittel. man gebe nur dem freien, von dem substrat der grammatik nicht unmittelbar abhängigen wort einen gröszeren spielraum! man beschränke die grammatik auf das kürzeste und gebe dem lehrer, was des lehrers ist, die macht des lebendigen worts! endlich noch ein praktischer gesichtspunkt. es liegt nahe, dasz in täglicher praxis lehrer und schüler nächste ziele in erster linie vor augen haben. wenn das gymnasium jetzt schon auf jener harmonischen aussöhnung des realismus mit dem formalismus beruhte, so müszte die einheit des auf ihm erbauten organismus auch in den objecten der prüfung sich zeigen, so müszten inhaltliche ergebnisse der exegese und lectüre genau ebenso ermittelt werden als das grammatische wissen und können unbedingt gefordert wird. das ist bis jetzt aber nur vereinzelt, d. h. noch nicht organisch genug der fall, kann es auch nicht eher, als die didaktischen apparate noch mehr als bisher für gewinnung inhaltlicher ergebnisse in voller thätigkeit sind, nicht aber reale exegese noch von zufällen, neigungen, dem geschick einzelner abhängig ist. kann man jetzt wol behaupten, dasz wenn von seiten einzelner einseitig der formale teil des sprachunterrichts über dem realen bevorzugt werden sollte, sie damit in principiellen gegensatz zu den zwecken des gymnasiums treten? ich denke, es wird bis jetzt der organische zusammenhang der beiden reformfragen zu tage getreten sein. das auf formalistischen zwecken

beruhende unterrichtssystem ist viel zu materialistisch, um sich für heranziehung zur selbstthätigkeit als tauglich zu erweisen. wir haben wol eine spur von selbstthätigkeit in der privatlectüre. dieselbe wird immer mit den bedürfnissen des schulunterrichts in zusammenhang stehen und von diesen aus geleitet werden. aber es zeigt sich eben da, wo die jugend einen relativ freieren spielraum hat, wo sie vielleicht mehr als sonst ihren neigungen folgen kann, nur dies, dasz das private studium in günstigeren fällen ansätze zu eigner, selbständiger arbeit aufzuweisen hat. und doch wäre hier ein reiches, weites feld der beobachtung, sammlung sprachlicher, nicht blosz phraseologischer art, sachlicher, geschichtlicher beziehungen, des studiums altertümlichen lebens und antiker menschen. je lebendiger der unterricht auf dem oben charakterisierten realismus sich auferbauen wird, desto mehr wird er die jugend frisch und willig mitarbeiten, mitstudieren wollen sehen.

Ein postulat ist nicht dadurch real, dasz man, gleich als wäre es real, es recht oft äuszert. im inneren leben der gymnasien hat man allen grund gehabt sich zu fragen, ob dies mit der organischen hereinnahme realistischerer betreibung der altertumsstudien denn wirklich der fall sei. ich glaube nicht, dasz das tradierte grammatische unterrichtssystem das fundament für eine reform sein kann. ich werde jetzt, wo ich am ende dieser untersuchung stehe, verallgemeinern müssen, um dann für die weiterhin anzustellenden prüfungen den boden zu gewinnen. es ist die synthetisch-deductive methode, welcher das gymnasium seinen traditionen nach sich dienstbar gemacht hat. es ist eine nicht zu verkennende wechselwirkung zwischen diesen beiden: der tradierte grammatikunterricht kann nur synthetisch sein, und die synthetische methode kann sich nur auf hülfsmittel stützen, welche den stoff fertig gestellt und formuliert in systematischer reihenfolge gruppiert an die schüler herantragen. es geht nicht an, eines ohne das andere zu negieren oder zu setzen, beide in ihrer engen verbindung machen den lehrer zum organ der übung, der befestigung des stoffs, weniger zu einem gehülfen des schülers, selbst sich die wissensobjecte mit allen psychologisch bestimmten operationsmitteln zu erarbeiten. beide bezwecken nicht selbstthätigkeit, sie nehmen günstigen falles einzelne momente derselben als secundäre elemente auf. da nun die tradierte grammatik sich wesentlich in den dienst des übersetzungsbedürfnisses, des formalismus gestellt hat, so kann das resultat der auf ihr beruhenden synthetischen methode auch vorzugsweise nur dem formalismus zu gute kommen. es hat sich diese bildungsrichtung als einseitig erwiesen; sie soll nun nicht verdrängt, sondern eine seite, ein moment einer vielseitigeren betreibung der alterthumstudien werden. gegenwärtig stehen wir vor einem widerstreit: erweiterte und zeitgemäszere studienrichtungen lassen sich nicht durchführen auf grund der hülfsmittel und derjenigen methodik, welche anderen richtungen diente. aus diesem widerstreit wolle man einmal die klagen über die abnehmenden lei-

stungen erklären, aus diesem widerstreit wolle man das gymnasium erlösen. nur an dieser stelle ist der hebel anzusetzen, der die reform ermöglicht.

Ich schliesze hier. weitere positive darstellungen sollen folgen. mögen manche meiner leser vielleicht anderer ansicht sein, das eine, hoffe ich, werden sie aus meinen worten herausgefühlt haben, das wärmste interesse für das gymnasium. das gymnasium ist unter den schulorganismen der lebensfähigste nicht durch die macht seiner tradition, sondern durch den unerschöpflichen reichtum des ideengehalts, der freilich nur durch die sauerste und unablässigste arbeit wie ein schatz aus der tiefe gehoben, erschlossen und zu productiver verwerthung in umlauf gesetzt wird.

Ohlau. O. Altenburg.

26.

ÜBER DEN BESONDERN BERUF DER HÖHEREN LEHRANSTALTEN UND IHRER LEHRERCOLLEGIEN IN KLEINEREN STÄDTEN.

Wie jeder einzelne mensch, so hat auch jede einzelne schule ihren besondern beruf neben dem allgemeinen, ihre besondere bestimmung. die für alle gleichartigen schulen bestimmte in der hauptsache gleiche aufgabe modificiert sich nach den besonderen bedürfnissen der orte, nach den zu gebote stehenden mitteln — dieses wort im weitesten sinne genommen — und nach der besondern eigentümlichkeit der zu bearbeitenden jugend. aber wie sich darnach die aufgabe der einzelnen schule gestalte, gehört der erwägung des einzelnen lehrercollegiums; im allgemeinen dürfte es jedoch schon nicht ohne interesse sein sich rechenschaft darüber zu geben, inwiefern die höheren lehranstalten, die gymnasien und realschulen, in den kleineren städten besondere pflichten, einen besondern beruf haben, der den entsprechenden anstalten in groszen städten nicht in gleicher weise zukommt. gewis ist es von wichtigkeit, dasz dieses besondern berufes nicht blosz die vorsteher der anstalten, sondern alle lehrer sich bewust sind und mit bewustem willen und vereinter kraft, wie immer, so auch zu erfüllung dieses besondern berufs zusammenwirken. nicht blosz der director soll ja vertreter der anstalt, ihrer ziele, wie ihrer rechte sein, sondern jeder lehrer soll dasselbe nach seiner kraft und stellung zu sein streben.

Den schülern gegenüber gestaltet sich der beruf der höheren schulen in kleineren städten zunächst insofern in etwas besonderer weise, als sie mehr wirklich e r z i e h e n d zu wirken vermögen und es demgemäsz sollen; sie können ihre erziehende wirksamkeit selbst über die zeit und den raum der schule hinaus erstrecken.

Schon innerhalb der schule können die lehrer hier mehr erziehen; denn sie sind den schülern mehr, als in den groszen städten. die schüler sind dort mehr auf die lehrer angewiesen, sind geneigter und fähiger sich ihnen ganz hinzugeben; unterweisung wie vorbild dringt viel mehr auf und in die schüler ein, ihr einflusz auf die letzteren wird, wenn auch immer durch manche, doch nicht durch so viel fremde eindrücke und einflüsse gekreuzt, wie in dem reichern leben, in dem unruhigern treiben, in dem vielfältigern verkehr der groszen städte.

Die einwirkung auch auszerhalb der schule kann einerseits eine indirecte, zunächst auf die eltern der schüler oder deren stellvertreter und dann durch diese auf die schüler gerichtete sein. der director, die ordinarien, die sonstigen lehrer können mehr mit den eltern in verbindung und verkehr stehen als in den groszen städten, wo die zahl der schüler (zumal in manchen monsteranstalten), die räumliche entfernung, auch wol die innere fremdheit eine gröszere ist. die lehrer können in den kleineren orten leichter aufsuchen und sich leichter aufsuchen lassen und das wohl der einzelnen schüler mit deren nächsten versorgern besprechen und berathen. wie gern und dankbar dieses meist die eltern und auch die pensionshalter annehmen oder davon gebrauch machen, davon wird jeder zu sagen wissen, der es versucht hat ihnen die schwerste sorge, die sie meist haben, tragen und erleichtern zu helfen.

Andrerseits kann — und dem können entspricht hier immer ein sollen —, es kann und soll der lehrer einer kleinern schule auch auszerhalb derselben auf die schüler direct, unmittelbar mehr einwirken, indem er sie in ihren wohnungen aufsucht, aber auch sich von ihnen aufsuchen läszt. alles natürlich nach bedürfnis. an den meisten schulen besteht wol der gebrauch den häuslichen besuch wenigstens der auswärtigen schüler unter die lehrer ihrer classen zu verteilen, so dasz jeder lehrer eine anzahl solcher schüler wenigstens auf ein jahr sich besonders zugewiesen sieht. gut schon, wenn auf diese schüler, die einer väterlichen einwirkung der lehrer am meisten bedürfen, die wohlwollende thätigkeit derselben — weniger natürlich in controle des thuns und lassens, als in freundlicher zusprache, teilnahme und berathung — sich recht treu und eifrig richtet. aber der ordinarius namentlich sollte auf alle schüler seiner classe jene einwirkung ausdehnen und sich im besondern dabei nach dem masze des bedürfnisses richten, das ihm bald klar wird. doch auch jeder andere lehrer sollte aufmerksam darnach umschauen und überall, wo er dazu die möglichkeit für sich findet, die pflicht erkennen.

Dasz übrigens im allgemeinen bei den auswärtigen schülern die directe einwirkung dieser art, bei den einheimischen die durch die eltern vermittelte zunächst die natürlichste ist, hernach aber die andere durchaus nicht ausgeschlossen, braucht nur angedeutet zu werden.

Das aber, was vorhin schon kurz berichtet wurde, mag noch

hervorgehoben werden, dasz die einwirkung teils eine negative, teils eine positive sein kann, ich meine teils eine controlierende, teils eine mehr freundschaftliche und fördernde. der lehrer einer kleinern schule kann den umgang seiner schüler controlieren, eine sehr bedeutungsvolle pflicht, viel bedeutungsvoller, als die andere leicht zugleich zu erfüllende, den grund einer schulversäumnis, den grad eines von der schule fernhaltenden übelbefindens zu ermitteln; er kann ihr verhalten auf der strasze und im hause, den besuch öffentlicher orte, des theaters, der concerte usw., teilnahme an tanzstunden, bällen usw., benutzung von leihbibliotheken, selbst ihren häuslichen fleisz, kurz ihr leben auszer der schule im einzelnen überwachen. natürlich immer bei dem einen mehr, bei dem andern weniger; aber je mehr es geschieht mit gehöriger discretion und vorsicht auf der einen seite, namentlich mit gehöriger schonung der freiheit der schon erwachsenen schüler, mit der nötigen entschiedenheit andrerseits, namentlich wo es aufrechthaltung bestimmt vorgeschriebener ordnungen gilt, desto wohlthätiger wird auch die rückwirkung auf die schule, desto besser für alle sein.

Wichtiger und wohlthätiger noch als solche controle wird die mehr positiv fördernde, als die das schädliche hemmende, die mehr freundschaftliche als die, um diesen ausdruck zu gebrauchen, polizeiliche einwirkung sein. schon ein einfaches freundliches gespräch, selbst eine ganz kurze ansprache bei gelegentlicher begegnung oder auch bei absichtlichem, vielleicht zunächst controlierendem besuche kann einen heilsamen einflusz auf einen schüler ausüben, indem er in dem lehrer und aufseher den wohlwollenden menschen, den freund sehen lernt. wenn aber der lehrer gar den schüler, zumal den kranken, öfter besucht, wenn er ihm die erlaubnis gibt ihn selber, den lehrer, zu besuchen, wenn er ihn mit rath und that, mit darleihung von büchern und dergleichen, auch wol mit einem freitisch, wo es nötig ist, unterstützt, wenn er mit ihm spazieren geht — mit dem einzelnen oder mit mehreren oder einer ganzen classe, auch wol ein kränzchen, sei es zu wissenschaftlicher, sei es zu musikalischer oder sonst zu edlerer geselliger unterhaltung mit schülern einrichtet oder einzelne zu solchen zuzieht, so wird dadurch ein persönlicher verkehr begründet werden können, der dem schüler groszen segen, auch dem lehrer viel innere befriedigung zu gewähren vermag. immer ist natürlich festzuhalten, dasz alles, was der lehrer dem schüler gibt oder thut, um so segensvoller wirkt, je mehr es innerliche gabe, that des herzens ist, z. b. sicher ein herzliches gespräch mehr als ein freitisch, am meisten natürlich, wenn beides, innerliches und äuszerliches, zusammenkommt.

Doch nicht blosz die erziehende thätigkeit kann an den schulen der kleineren städte, zumal an den kleinen schulen eine ausgedehntere sein: auch der unterricht wird noch eine etwas andere aufgabe haben als an den schulen der hauptstädte. den idealismus zu pflegen, das zwar ist hier wie da die hauptaufgabe, darin ist kein unterschied

zwischen beiden. aber wenn in den groszen städten der zerstreuung des schülers durch die täglich sich ihm bietenden vielfältigen anschauungen, eindrücke, erfahrungen entgegengewirkt und beim unterricht auf sammlung und vertiefung, auch auf verarbeitung des reichen von auszen gebotenen stoffs bedacht genommen werden musz, so ist in den kleineren städten zugleich und oft viel mehr für mannigfaltige anregung durch den unterricht zu sorgen; hier musz der unterricht viel mehr als dort vielseitig sein. man empfindet in der kleinen stadt unter den vielen aus dem mittlern und niedern bürgerstande oder vom lande kommenden schülern so schwer eine gewisse beschränktheit des blicks, mangel an ganz gewöhnlich scheinenden anschauungen und erfahrungen, mangel an gedanken. um so mehr musz der lehrer zu ersetzen suchen, was die stadt, die verhältnisse, das haus vielleicht bieten sollten, aber nicht bieten, natürlich nicht das übermasz, mit dem die grosze stadt oft überschüttet, aber doch einen auch schon der schuljugend als grundlage reicherer und höherer geistesbildung gebührenden anteil. vornehmlich musz der lehrer gedanken anzuregen, reihen von gedanken anzuspinnen bemüht sein, die dann in der stille des kleinstädtischen privatlebens von den schülern selber fortgesponnen zu werden und die leere dieses lebens auszufüllen im stande sind. — So gegenüber den schulen, aber auszerdem auch gegenüber dem publicum, der gesellschaft, der stadt hat das provinzialgymnasium seinen besondern beruf neben dem allgemeinen.

Um es kurz zu sagen: jede höhere lehranstalt hat in der kleinern stadt den beruf mittelpunct zu sein für alle auf eine höhere wissenschaftliche und ästhetische geistesbildung gerichteten bestrebungen, und zwar ein selbst anregender und nach allen seiten hin belebender mittelpunct. es wird in jeder nicht ganz kleinen stadt eine anzahl von wissenschaftlich gebildeten beamten und privatleuten, von unabhängigen freunden einer höhern geistesbildung und eines edlern geisteslebens geben. sie werden sich in den meisten fällen gern um das gymnasium, um die höhere lehranstalt, der sie ihre kinder mit vertrauen übergeben, und um den rector und das collegium derselben gruppieren, sich ihnen anschlieszen, mit ihnen zu gemeinsamer thätigkeit vereinigen, sofern es gilt dem privatleben, namentlich dem geselligen, einen höhern gehalt zu geben und durch einige pflege geistiger (wissenschaftlicher und ästhetischer) interessen sich auch in der abgeschiedenheit der kleinen stadt doch in einigem zusammenhang und verständnis der namentlich von wissenschaft und kunst ausgehenden weltbewegung und des unablässigen fortschritts zu erhalten.

Um dieser bestimmung recht zu entsprechen, werden die lehrer der höhern schule schon durch ihr beispiel als die träger und vertreter höherer bildung und höherer geistesinteressen auf die gesellschaft um sie her einwirken können. jener vornehme geistliche erklärte das kartenspiel nicht für etwas geradezu verwerfliches halten

zu können, aber für ihn sei es unmöglich karten zu spielen, weil es ihm undenkbar sei von dem spieltische, wenn es gefordert würde, sofort aufzustehen, um an ein sterbebett zu treten und das heilige abendmahl zu spenden, und weil jedenfalls das gemeindeglied, welches wüste, woher er käme, seine ernsten worte nicht mit dem gehörigen vertrauen hinnehmen würde. wenn so die ernsteren geistlichen sich von vielerlei auch erlaubten genüssen, von manchem auch unverwerflichen thun fernhalten, weil sie sich als pfleger unendlich höherer güter wissen, und wenn wir dies, sofern es nicht ins ungemessene übertrieben und unwahr wird, gern so hören und sehen, lieber, als das gegenteil: — ähnlich, vielleicht entfernt ähnlich scheint es mir doch auch mit den lehrern der höheren unterrichtsanstalten als rechten vertretern des idealismus im leben zu sein. es scheint mir, dasz es auch ihnen geziemt, ohne von dem gesellschaftlichen leben in ihrer umgebung sich abzuschlieszen, doch nicht ganz mitzutreiben in dem strome der gewöhnlichen und groszenteils so gehaltlosen unterhaltungen und vergnügungen, sondern sich etwas auszerhalb und oberhalb zu halten — in dem ruhigen bewustsein, dasz sie noch höhere und edlere genüsse, eine gehaltvollere unterhaltung kennen und bevorzugen — wäre es nicht möglich, im verkehr mit wenigen höher gestimmten naturen in der umgebung, so im stillen wissenschaftlichen studium, im verkehr mit den grösten geistern aller zeiten und aller nationen, die in ihren werken der litteratur und kunst fortlebend und immerfort zugänglich sind. so durch das eigne beispiel, durch die eigne stille beschäftigung, wie durch die kundgebung seines mannigfaltigen interesses in der vorübergehenden unterhaltung und der ganzen art seines geselligen verkehrs kann und soll der gymnasiallehrer zeugnis ablegen für den werth höherer geistesbildung und schon dadurch für sie werben und wirken und dies zumal in der kleinern stadt, wo er ein so viel wichtigeres mitglied der gesellschaft und so viel mehr beobachtet wird als in der groszen.

Doch abgesehen von dieser allgemeinen einwirkung, von der noch manches zu weiterer ausführung hinzugefügt werden könnte, wird die höhere bildungsanstalt auch manche einzelne veranstaltung ausdrücklich zu dem zwecke treffen können, um bildungsstreben, wissenschaftliches interesse und leben zu fördern oder geradezu erst hervorzurufen. die für die schule zunächst bestimmten mittel und kräfte jeder art, geistige wie äuszere, werden so wenig für die zwecke derselben ausgenutzt und aufgebraucht, dasz es sehr wol möglich ist davon der ganzen umgebenden gesellschaft zu gute kommen zu lassen.

So, um bei dem äuszerlichen anzufangen, kann die schule sehr wol die litterarischen schätze, welche ihre bibliothek birgt, der gesamten gebildeten welt umher öffnen, wer nur irgend den wunsch hat davon gebrauch zu machen. möglichst bequem mag sie den gebrauch einrichten und sogar selbst dazu anregen; beobachtung

mäsziger vorsicht kann dabei genügend vor schaden bewahren. — Die benutzung der etwa bei den schulen vorhandenen naturwissenschaftlichen und kunstsammlungen durch das gröszere publicum wird sich allerdings in etwas engeren schranken halten müssen, aber eine gewisse liberalität in verstattung dieser benutzung wird immerhin der lehranstalt als der vertreterin und förderin aller wissenschaftlichen interessen wol anstehen.

Wichtiger ist, dasz die schule, d. h. die lehrer, der umgebenden gesellschaft mit den inneren mitteln, die den einzelnen zu gebote stehen, mit ihren wissenschaftlichen kenntnissen, zuletzt mit dem ganzen inbegriff ihrer einsicht und geistigen bildung dienen. wie viel männer giebt es in einer kleinern stadt, welche die erschienenen und neu erscheinenden wissenschaftlichen oder auch die wirklich bedeutenderen schönwissenschaftlichen werke kennen oder ermitteln, die werth und geeignet sind von jedem höher gebildeten gelesen zu werden? vereine zu lesung solcher schriften sollten eben in jeder mittelstadt bestehen. sie anzuregen und ins leben zu rufen und, wenn sie bestehen, sie zu leiten oder doch auf sie einzuwirken und sie zu unterstützen, das ist recht eigentlich die sache der gymnasiallehrer, unter denen sich immer einer oder einige dazu vollkommen geeignete persönlichkeiten finden werden. die höheren schulbehörden haben früher zu errichtung und leitung von lesevereinen und namentlich journalcirkeln durch die gymnasiallehrer gemahnt, um auf bequemem wege den schulbibliotheken einen wünschenswerthen zuwachs an den gelesenen büchern und zeitschriften zu verschaffen. das ist ein nebengewinn, der immerhin mit in betracht kommen kann; wichtiger aber ist unzweifelhaft der oben bezeichnete zweck.

Noch mehr werth haben natürlich die förmlichen wissenschaftlichen vereine, welche, sei es zur pflege eines besondern zweiges der wissenschaft, sei es überhaupt zu regelmäsziger wissenschaftlicher unterhaltung hier und da bestehen oder bestanden haben, — vereine, in denen männer verschiedenen standes regelmäszig zusammenkommen, um irgend welche litterarische werke, griechische, lateinische usw., mit einander zu studieren oder um einander vorträge über die verschiedensten wissenschaftlichen gegenstände zu halten und zu besprechen, je nachdem der eine diese, der andere eine andere wissenschaft für sich weiter pflegt. von der erstern art hat wol jahrzehnte hindurch ein verein in Posen bestanden, in welchem Plato und dergleichen gelesen wurde und von welchem ref. einen höhern officier, einen prediger und einen professor zu verschiedenen zeiten mit gleichem warmem interesse hat erzählen hören. ein verein der zweiten art besteht z. b. in Naumburg a. S., an welchem auszer einer anzahl von gymnasiallehrern sich höhere officiere, juristen vom appellationsgericht, mediciner, verwaltungsbeamte, gebildete particuliers betheiligen, worüber schöne berichte veröffentlicht worden sind. von einem andern solchen vereine in Neisze hören und lesen wir von zeit zu zeit. es scheint mir sehr die sache der lehrer

an den höheren lehranstalten zu sein womöglich überall solche vereine, die ja immer pfleger des idealismus sind, zu stande zu bringen oder sie in frischer thätigkeit zu erhalten, sich an ihnen mit interesse und freudiger arbeit zu beteiligen. es ist ihrer würdig, es wird mit recht von ihnen erwartet, es kommt auch schlieszlich ihrer amtlichen thätigkeit, es kommt ihrer schule zu gute.

Wo es nicht möglich ist solche engere vereine zu gründen oder zu erhalten, oder auch neben denselben, vielleicht von ihnen aus, werden an vielen orten vorträge wissenschaftlichen gehaltes für ein publicum von männern und frauen der gebildeten stände gehalten. man hat in neuerer zeit von verschiedenen seiten gegen diese 'populär-wissenschaftlichen vorträge' geeifert als gegen eine entwürdigung der wissenschaft und eine förderung der oberflächlichkeit und der eitelkeit; wir glauben nach mancherlei erfahrungen mit ebenso viel oder mit viel mehr recht sie als ein sehr zeitgemäszes mittel ansehen zu dürfen, um nicht blosz mancherlei kenntnisse zu verallgemeinern und eine natürliche und berechtigte wiszbegierde teils zu befriedigen, teils anzuregen, sondern auch um in den verschiedensten kreisen eine vorstellung von der bedeutungsvollen wissenschaftlichen arbeit zu verbreiten, die, von ihnen vielleicht gar nicht geahnt, anderwärts fortwährend vollbracht und in stetem fortschritt weiter geführt wird, und um so auch achtung vor dieser geistigen arbeit, wie vor deren pflegern einzuflöszen. — Gewis sind die lehrer der gymnasien und realschulen vor allen dazu berufen sich bei solchen vorträgen zu beteiligen, activ und passiv. sie vor allen sollen interesse zeigen für alles wissenschaftliche, um auch gern von anderen darüber zu hören; sie vor allen sollen auch ebenso bereit wie befähigt sein dem publicum, das einer solchen edleren anregung und unterhaltung bedürftig ist, aus dem von ihnen für sich betriebenen gebiete der wissenschaft in verständlicher und geschmackvoller form mitteilungen zu machen. zeit für dergleichen findet der strebsame stets neben seiner amtsarbeit; und es wird ihm selbst in den meisten fällen trefflichen gewinn bringen gegenstände seiner wissenschaftlichen studien in dieser weise und form zu bearbeiten.

Uebrigens können solche vorträge in mannigfaltiger weise veranstaltet werden, auch blosz von den lehrern der höheren lehranstalten, sei es über verschiedenartige gegenstände, sei es in längerem zusammenhange über einen ausgedehnteren stoff. auch die schüler können zu ausarbeitungen zu solchem zweck und zum vortrag derselben — natürlich immer unter sorgfältiger leitung von seiten der lehrer — veranlaszt werden. es können damit declamationen, selbst dramatische aufführungen wechseln, musikalische vorträge, namentlich gesang sich verbinden. das zu dergleichen geladene oder zugelassene publicum in der kleinern stadt pflegt diese unterhaltungen sehr gern anzunehmen und empfängt gewis ähnlich, wie die schüler, dadurch eine wohlthätige anregung.

Eins aber sei noch bemerkt. die kreise, für welche jetzt vor-

träge gehalten zu werden pflegen, sind sehr verschieden; namentlich auch der gewerbestand sucht sich in mannigfaltiger weise fortzubilden, gewerbevereine wirken dazu jetzt auch in vielen kleinen orten, oft in sehr lebhafter thätigkeit. an manchen orten möchten die collegien der höheren schulen zuviel zu thun haben, wenn sie an allen solchen bestrebungen sich ihren anteil nehmen wollten. es scheint im allgemeinen das richtigste zu sein, dasz die lehrer wissenschaftlicher anstalten zunächst und hauptsächlich den geistigen interessen der wissenschaftlich oder überhaupt der höher gebildeten kreise zu dienen, ihren auf wissenschaftliche fortbildung gerichteten bestrebungen hülfreiche hand zu reichen haben. in gewerbevereinen wenigstens der kleineren städte haben wir ein entsprechendes wirkungsfeld für die tüchtigen elementarlehrer gefunden, die in der that oft darin eine sehr frische thätigkeit, ein interesse entfalten, geeignet um manchen gymnasiallehrer zu beschämen.

Wenn fremde, wie es jetzt so viele des erwerbs wegen thun, wissenschaftliche vorträge irgend einer art, auch wol sogenannte künstlerische, wie declamationen usw., veranstalten wollen, so wird es den vorstehern und lehrern der höheren schulen in der regel möglich sein auch darauf einflusz auszuüben, der freilich der erfahrung nach ebensowol und fast öfter abwehrend oder doch controlierend, als fördernd und empfehlend sein musz. auch das rechnen wir zu den pflichten, welche die lehrercollegien in kleineren städten für die sie umgebenden gebildeten kreise willig anerkennen und erfüllen sollten.

Schlieszlich mag noch einer wirksamkeit gedacht werden, wo das wissenschaftliche mit dem praktischen schon ganz zusammenflieszt. von allen wissenschaften soll am meisten gemeinsames und bevorzugtes eigentum der lehrer die erziehungswissenschaft sein. auch zu erregung pädagogischen interesses, auch zu verbreitung wirklicher pädagogischer einsicht unter ihren umgebungen sind die collegien der höheren schulen ganz besonders berufen. in den programmen und schulnachrichten, noch mehr aber in den namentlich am schulschlusz wiederkehrenden festreden können vorzüglich die directoren treffliche gelegenheit dazu finden. zuweilen bietet dazu auch die teilnahme an den städtischen schuldeputationen und an den stadtverordnetenversammlungen gelegenheit, sofern director oder lehrer zu mitgliedern derselben erwählt sind. gewis sind dies für sie wohl zu benutzende veranlassungen, um sich als rechte pfleger pädagogischen interesses und vielleicht selbst pädagogischen studiums, wie als rechte träger und verbreiter pädagogischer grundsätze und gedanken, pädagogischer einsicht zu bewähren und von der schule als dem centrum auch diese art von bildung und geistigem leben ausstrahlen zu lassen.

Wenn die höheren schulen so überhaupt eine art geistigen centralorgans in den gesellschaftlichen organismen bilden, in welche sie räumlich gesetzt und mit denen sie durch die söhne der besten

familien in der edelsten und innigsten weise verbunden sind, so wird auch das werk, welches sie an diesen eigentlichen objecten ihrer thätigkeit zu vollbringen haben, durch die in die umgebenden glieder und kreise ausgehende und von diesen zurückgegebene wärme reichlich gefördert werden; es wird vollkommen gelingen. A.

27.

DR. LUDWIG STEUB UND DIE DEUTSCHEN FAMILIENNAMEN.

Wenn ich zu einer zeit, da die berufung auf Hoffmanns von Fallersleben, des unlängst verstorbenen fleiszigen gelehrten und beliebten dichters, in verschiedenen büchlein bekannt gemachte namendeutungen für gewisse kreise unentbehrlich zu sein schien, es mir habe erlauben dürfen die mancherlei groben verkehrtheiten, welche in seinen erklärungen hervortreten, sowol dem principe nach als mit rücksicht auf das einzelne öffentlich darzulegen, wofür mir von fachkundigen, die sich über den fortschritt so leichtfertiger schöpfungen und groszenteils wahrer spielereien längst im stillen geärgert hatten, dank zu teil geworden ist: so befinde ich mich jetzt auf demselben gebiete in einer ähnlichen lage einem manne gegenüber, der zwar seit geraumer zeit für einen geachteten und gewandten, in einigen zweigen der deutschen kulturgeschichte wol erfahrenen schriftsteller gilt, als sprachforscher aber, so viel mir bekannt ist, bisher weder eines guten noch übeln rufes genossen hat. herr Steub hat im jahre 1870 eine unterhaltende schrift über die oberdeutschen familiennamen veröffentlicht und in derselben vermutungen raum gegeben, welche mehr als alles übrige die aufmerksamkeit derjenigen leser in anspruch nehmen konnten, die sich seit langer zeit mit namenforschung beschäftigt haben. so ist es mir ergangen. als ich im vorigen jahre mein kleines buch über die altdeutschen personennamen zum druck vorbereitete, habe ich wiederholt jene schrift berücksichtigt, namentlich ihre merkwürdigsten ergebnisse am schlusse meiner einleitung ins auge gefaszt, teils zweifelnd besprochen, teils allerdings mit groszer bestimmtheit zurückgewiesen. kurz vorher war in Kuhns zeitschrift f. vergl. sprachf. eine andere, im grunde sehr verwandte partie Steubscher namendeutung gelegentlich von mir behandelt und zum groszen teile angefochten worden.

Dies nun, dasz ich von seinem buche diejenigen neuen dinge, auf die er selbt das allergröste gewicht legt, ja deretwegen er überhaupt die feder ergriffen zu haben scheint, mir nicht so habe gefallen lassen wollen, wie vielleicht mancher ehrenwerthe leser der Augsburger allg. zeitung; dasz ich sogar mich erkühnt habe seine auslegung der namen Simrock und Freiligrath (Roggo sohn

des Simo oder Libo, Rato sohn des Frilico!) einen schlimmen einfall zu nennen: dies ist nun dem 'bajuvarischen' herrn doctor verdrieszlich gewesen und hat ihn dermaszen in harnisch gebracht, dasz er in der genannten zeitung (1873 beil. 241) nicht allein meine schrift sondern auch meine person auf eine weise angegriffen hat, für deren bezeichnung mir und andern, die an der sache teilnehmen, die passenden worte fehlen. hätte ich herrn St., auf den zu zürnen ich nicht den geringsten grund hatte, beleidigen wollen, so würden mir in betreff seiner 'onomatologischen thaten', wie er sich dünkelhaft ausdrückt, seines 'schlüssels zu dem besondern schrein, in dem die letzten und dunkelsten geheimnisse der deutschen onomatologie verborgen sind', ganz andere worte zu gebote gestanden haben, ohne dasz man mich der unwahrheit hätte zeihen dürfen.

Zunächst musz ich mich gegen zweierlei verwahren. erstens soll ich in Kuhns zeitschrift die behauptung aufgestellt haben, 'dasz bei anforschung[1] eines namens, der zugleich aus einem alten personennamen und aus appellativen gedeutet werden kann, die einfachere und natürlichere appellative erklärung den vorzug verdiene'. diese mitteilung entfernt sich sehr weit von der wahrheit. dergleichen ist zu keiner zeit und an keinem orte von mir gesagt worden, würde in auffallendster weise der ganzen haltung meiner schrift widerstreiten, aus der sich vielmehr die entgegengesetzte ansicht entnehmen liesze. an jener stelle handelte es sich gar nicht um ein solches princip, sondern um die namen Kraut, Krug, Klotz, Glock, Greis, Krieg und einige andere, in denen herr St. alle koseformen sieht, während ihnen von mir appellative geltung zugesprochen wird.[2] — Sodann findet herr St., dasz meine schrift nach anlage und ausführung der seinigen ungemein ähnlich sei, beide begönnen mit einer einleitung und schlössen mit einem alphabetisch geordneten nachtrag. als ich dies geständnis las, erschrak ich förmlich und bin nun in der glücklichen lage gegen die angebliche ähnlichkeit aus allen kräften protest zu erheben. die bemerkung, dasz beide bücher mit einer einleitung beginnen, ist wirklich eine albernheit, deren begründung zweifel an der einsicht des lesers dieser blätter voraussetzen würde; was den nachtrag betrifft, so findet sich der bei meinem herrn gegner, bei mir nichts dergleichen, sondern auf die einleitung folgt die eigentliche abhandlung, welche bis zum schlusse des ganzen fortgeht.

Nach diesen erörterungen und andeutungen über veranlassung und art der angriffe, mit denen ich von herrn St. heimgesucht worden bin, fühle ich mich berechtigt und verpflichtet seine 'onomatologischen thaten' etwas näher zu beleuchten.

---

[1] eines so schlechten wortes, das nicht einmal in den wörterbüchern angetroffen zu werden pflegt, müste sich ein gewandter stilist völlig enthalten.

[2] in dem zeitungsaufsatze bedient sich der verfasser für die beiden erklärungsarten der ausdrücke 'technisch' und 'demotisch'.

Nahm Hoffmann bei der erklärung unserer gegenwärtigen geschlechtsnamen auf die alten heimischen personennamen viel zu wenig bedacht, so versucht es Steub diese classe 'in allen richtungen bis an ihre äuszersten grenzen zu führen und alle gestalten aufzuweisen, in denen sie sich ergangen hat'. dieses bestreben verdient unstreitig alle achtung, bedarf aber groszenteils anderer mittel, als der verf. anzuwenden für gut befunden oder vermocht hat. mit eigensinniger verwerfung einer unzahl der handgreiflichsten und sichersten appellativen beinamen der spätern zeit ist es wahrlich nicht gethan; ein solches verfahren erregt sowol verdrusz als mistrauen und ist nicht geeignet die meinung zu verbreiten, dasz der verf. sich von der nüchternheit und unparteilichkeit der beobachtung, welche jeder gewissenhaften forschung unentbehrlich sind, hinreichend hat leiten lassen. jene jüngern beinamen sind den alten namen zwar nicht ebenbürtig, haben aber doch einen selbständigen, unantastbaren werth, und es ist einer der vielen irrtümer des herrn St., dasz er urteilt, es sei überhaupt wenig neues über sie beizubringen. — Was vorhin von Kraut, Krug usw. bemerkt wurde, läszt sich auf eine grosze menge anderer heutigen geschlechtsnamen anwenden. Busch z. b. wird zu Boto gestellt. davon abgesehen, dasz die entwickelung des auslauts nicht so leicht und einfach von statten geht, als es den verf. dünkt, verdient es auch nur den geringsten glauben, dasz dieser name sich etymologisch zu trennen habe von namen wie Zumbusch, von dem Busche, Achternbusch, Berckenbusch, Brackebusch, Dreibusch, Erlenbusch, Fahlbusch, Feldbusch, Finsterbusch, Füchtenbusch, Kortebusch, Kobusch? aus einer präpositionalen verbindung wie Zumbusch, von dem Busche erklärt sich vielmehr das einfache Busch. dazu tritt, dasz fünf deutsche dörfer dieses namens angeführt werden; ein sechstes heiszt 'im Busche'. ebenso steht es um Horst, Bühl, Brück, die herr St. auf Harzo, Pollo = Potilo, Brogo zurückführt. — Backes sollte Badugis sein? darüber lacht man hier, wo jeder weisz, dasz es Backhaus bedeutet. — Zweimal stellt der vf. Kappel und Kappes zu Gabo; mir bedeutet Kappel eine kapelle (vgl. Kappelmann, im 12n jh. juxta capellam, in Köln), ist auch nebst Cappel häufiger dorfname, und bei Kappes, Kappis, Kappus braucht man durchaus nicht vor dem weiszen kopfkohl scheu zu werden (vgl. Kohlhaupt, Wirsing), ebensowenig bei Komposch, Kompast, Kompst (auch Kombst), denen Kundpert zu grunde liegen soll, vor der appellativen bedeutung, welche vom deutschen wörterbuche angegeben wird. — Wer mag zustimmen, wenn es heiszt, Blum stamme von Blutmar, Block von Blotker, Trost (vgl. Drost, Droste, Truchsesz) und Dreis (natürlich aus Andreas) von Truto, Schramm (vgl. Schramme, Schrammen; zu Braunschweig im 14n jh. mid der Scrammen) vielleicht aus Saramunt? — Mit wunderbarer zuversicht hält hr. St. Link für eine aus Lindger

verkürzte form, obwol es ihm einleuchten musz, dasz wir in den niederdeutschen namen Lucht, Lochte, Luchterhand und Winstermann denselben begriff haben, den er in dem von allen deutlichsten hochdeutschen worte so bewust verschmäht. — Wäre dem vf. der familienname Pedell bekannt gewesen, so hätte er sich vielleicht gehütet Bittel (auch Bidtel und Bittelmann kommen vor), das dem mhd. bitel (mlat. bidellus, bedellus, franz. bedeau) genau entspricht, auf Boto zu beziehen. — Ein eigentümlicher mut gehört dazu den namen Chorherr, der canonicus bedeutet, dem altd. Karheri gleichzustellen, Haueisen (franz. Taillefer) von Hugizo, Körber und Küpper (handwerksnamen; vgl. Korbmacher, Korbflechter und Küper, Küfer, Kuffner) von Kerbero und Kutpero abzuleiten, in Rehfus (vgl. Rehbein, Rheekopp) Regifuns zu vermuten. — Der name Gutbier (ein Marquart Gutpier lebte um 1450 in Nürnberg), meint herr St., sei wol nichts anderes als Gutbero; ich denke, dasz er dahin gehört, wo Bösbier, Dünnbier, Frischbier, Scharffbier, Sötebeer und Suhrbeer, ferner Gutbrod und Gutfleisch eingereiht zu werden pflegen. freilich wird mein herr gegner auch für diese kaum in verlegenheit gerathen, und wirklich sieht er in Gutbrod ein beispiel jener sogleich zu besprechenden patronymischen verbindungen, welche die krone seines gebäudes bilden (Brodo sohn des Guto!). — Hinsichtlich des namens Grünwald lehrt das buch, Grimoald, Grimwalt sei in diese schreibung übergetreten, aber der ortsname selbstverständlich aus dem grünen walde zu erklären. das heiszt einer der allgewöhnlichsten entstehungen eines geschlechtsnamens aus einem localbegriff absichtlich den rücken kehren. auf welche altdeutschen quellen herr St. die familiennamen Buchwald und Bockwoldt, Krautwald, Düsterwald, Fahrenwald, Hirschwald, Medenwald und ähnliche zurückzuführen geneigt ist, hat er nicht mitgeteilt, wol aber genügend merken lassen, wie es gemacht wird, wenn man sich daran geben will (Waldo sohn des Botger, Waldo s. des Chrodo u. s. f.). — Schlimm ist es dem teufel ergangen, insofern ihn der herr doctor aus unsern familiennamen, wo er seit jahrhunderten bisher unbestrittene plätze behauptet hatte, hinausgeworfen hat. denn wenn Teufel selbst und Tiefel (mhd. tievel) von Thiudfrid stammen, Manteuffel der Tiufilo des Manno sein soll, so werden auch die übrigen formen des hauptnamens, z. b. Düvel und Düwel, als appellative nicht mehr zu retten sein. allein herr St., der das mittelalter kennt, weisz doch, dasz hier mehrmals personen durch ein 'dictus Diabolus' bezeichnet werden; er hat von Robert dem Teufel, von Fra Diabolo gehört; es kann nicht fehlen, dasz ihm das mhd. wort vâlant bekannt ist, woher wir heute die geschlechtsnamen Faland, Fahland, Phaland, Pfahland, Folant, Volland besitzen, wenn er auch etwa nicht erfahren haben sollte, dasz es leute gibt, die sogar Hellewart ('der vîant, der alte hellewarte') heiszen (vgl. Pförtner von der Hölle und

Hellriegel, Höllriegel, Heldriegel). wenn man sich der mühe überläszt zu sammeln und auch die menge der euphemistischen benennungen nicht vernachlässigt, so kommt eine ansehnliche zahl heutiger familiennamen heraus, in denen der teufel steckt, mögen auch manche von ihnen, was ja auf dem gebiete der deutschen namenforschung sich jeden augenblick zeigt, mehr als eine erklärung zulassen. gleichwol traue ich meinem herrn gegner den versuch zu sich gegen alle jene einreden zu wehren; der geist, der stets verneint, wird ihm wie ehemals, wenn auch unter ganz veränderten umständen, zurufen: 'herr doctor, nicht gewichen! frisch!'

Es wird zeit dem hauptschlüssel zu dem besondern schrein onomatologischer geheimnisse auf den bart zu sehen. weil es namen gebe wie Seppenhans, Simonmathes, Josenhans, meint herr St., könnten ehedem auch zwei deutsche koseformen, deren erste den vater, die zweite den sohn bezeichne, sich mit einander vereinigt haben. in welchen zeiten und gegenden dies etwa geschehen sei, darüber wird keine andeutung gegeben, ebenso fehlt jeder, auch der geringste anhalt historischer beglaubigung. von den zahllosen namen, welche in dem buche auf solche weise erklärt sind, vermag der verf., wenn ich richtig beobachtet habe, nicht einen einzigen dergestalt zu beleuchten, dasz er den einzelnamen, sei es des vaters oder des sohnes, in seiner individuellen geltung angibt. über die jüngern namen, von denen seine hypothese ausgeht, ist man anders unterrichtet: hier finden sich die sichersten beweise, und bekanntlich ist der vorgang im täglichen leben der gegenwart nicht erstorben, obwol er nicht leicht mehr von neuem auch in der schriftsprache haften und fortdauern wird. unterdessen haben namen solcher beschaffenheit ja lange nicht alle patronymischen sinn, den herr St. ausschlieszlich in anspruch nimmt; in manchen sind zwei namen derselben person zusammengeschoben, wenn gleich die entscheidung zuweilen schwer fällt. dasz der name Simonmathes die vereinigung des vaternamens mit dem namen des sohnes enthält, ist möglich, mir aber ohne bestimmten nachweis gar nicht wahrscheinlich; natürlicher dünkt mich die beziehung auf nur eine person, deren zwei vornamen oder vor- und zuname sich verbunden haben. freilich gehört der zuname auch dem vater, aber darauf kommt es nicht an, und ein unterschied ist fühlbar. daher fasse ich den bekannten namen Meierotto[3]) nicht, wie Seppenhans, als Otto sohn des Meier, sondern als Otto Meier oder, was auch familienname ist, Ottomeier; desgleichen Hintzpeter, Engeljohann, Kerstenhann, während bei Hansjacob, Janclaes, Cortlüttger, Franzmathes der vatername vielleicht richtiger auszenvor bleibt. deutlich offenbart sich das patronymische verhältnis oder das der hörigkeit in allgemeinerem

[3] vgl. Meierbarthold, Meierhans, Meierheine, Meierjobst, Meierjürgen, Meiersahm. übrigens kann 'meier' hier auch appellativ verstanden werden.

sinne (denn auch dies musz in anschlag gebracht werden) überall da, wo der erste name im genetiv steht, wie in Seppenhans und Dieckmannshemke. wenn beschaffenheit und ursprung solcher namen in der hauptsache klar wird, so schweben die in rede stehenden deutungen Steubs in der luft, finden keinen festen boden, sondern beruhen auf reiner willkür. davon scheint der verf. selbst zu anfang eine vorstellung gehabt zu haben, weil er offen gesteht, dasz die betretene bahn schlüpfrig sei und seine auslegungen zur zeit noch etwas abenteuerlich klingen mögen.

Angenommen, obwol keineswegs zugegeben, dasz jene hypothese an sich nicht unberechtigt sei, ein besonnener forscher wird sich, um glauben und überzeugung zu erwecken, einstweilen nur mit solchen namen zu schaffen machen, welche auf gewöhnlichem wege nicht wol erklärt werden können, und es unterlassen vorzugsweise diejenigen zu verfolgen und über denselben leisten zu schlagen, deren einfach natürliches verständnis entweder auf der hand liegt oder durch einsicht und bemühung mit sicherheit gewonnen werden kann. wie denkt sich herr St. urteil und stimmung seiner leser, von denen er verlangt, dasz sie in Lindenlaub und Mainzweig[4] fortan nicht 'laub' und 'zweig' sondern persönliche Liubo und Wigo erkennen? oder wem glaubt er es aufbinden zu dürfen, dasz Birnstiel, Rosenstiel nicht mit 'stiel' zusammengesetzt sind, vielmehr einen Thilo versteckt halten? schade, dasz er den namen stengel nicht ebenfalls einer 'technischen' deutung zu unterwerfen vesucht hat; wir würden sonst wissen, was Behrenstengel und Rosenstengel eigentlich bedeuten. — Wie es sich mit Busenbaum verhält, wo der verf. Buso und Bumo als vater und sohn vereinigt aufstellt, glaube ich kürzlich in dieser zeitschrift durch die angrenzenden namensformen Busebaum, Busboom, Buxbaum hinreichend aufgeklärt zu haben. — In Theuerkorn, Haberkorn (urk. beiname aus dem 14n jh.) sieht herr St. einen Karo, in Birckenstock, Hopfenstock, Rosenstock einen Tocco, in Himmelstein, Hottenstein, Koberstein, sogar Schornstein, einen Tegino, deren väter denn der erste teil der zusammensetzung anzugeben hat (Tiuro, Hadbero, Berico, Hoffo usw.). gegen solche zumutungen sollte es genügen an analoge namen zu erinnern, wie Sommerkorn, Waizenkorn, Gerstenkorn, Birkenruth, Weinstock; aber der verf. wird sich auch durch diese nicht stören lassen, sondern sprechen: Sommerkorn ist Karo sohn des Sundmar[5], Waizenkorn Karo s. des Wizo usf. — Weil Haber, wogegen nichts einzuwenden ist, sich bequem aus dem altd. erklärt[6], so wünscht herr St. auch zusammensetzungen mit diesem

[4] vgl. Lindenblatt und Rosenzweig. J. Grimm führt den mhd. schmeichelnamen Meigenzwîc an (kl. schr. 2, 399).

[5] Sommerrock wird als Roggo des Sundmar erklärt.

[6] nur gegen Hadbero scheint mir mehrerlei zu sprechen; namen auf -ber werden am besten aus -bert oder -brand geleitet.

worte ebendahin zu rechnen, namentlich Faulhaber (vgl. Werner dict. Vulhaber um 1300 in Würtemb.), Kiefhaber[7], in deren erster hälfte er die väter Fulo und Kutfried vermutet; Firnhaber (vgl. Ohlhafer und Oldehawer, Viernkorn und Verngerste) sei vielleicht Hadbero sohn des Fergen. es versteht sich, dasz auch Ruckhaber, womit 'demotisch' im ersten augenblicke allerdings nichts gescheites anzufangen scheint, derselben auslegung anheimgefallen ist; was dieser name wirklich bedeutet, hat Fr. Becker in seinem zweiten vortrefflichen programm (Basel 1873) glücklich offenbart: Ruckhaber und Ruckgaber sind = Ruckaber d. h. rück wieder (vgl. Ruckstuhl). — In Magersupp, Ruggenbrod und Butterweck findet herr St. die väter Mago, Ruggo und Botheri, die söhne Suppo, Brodo und Wigo vereinigt, hält auch für möglich, dasz Butterweck aus dem einzelnamen Botowig hervorgegangen sei. — Der name Biergans klingt zwar sonderbar, ist aber zuversichtlich nicht als Ganzo s. des Bero zu verstehen, vielmehr nebst Bierente, wobei Pott an entstellung und umdeutung aus Berend dachte, wahrscheinlich zu vergleichen mit den im deutschen wörterbuche aufgeführten appellativen bieramsel, bierfink, bierigel, bierhund und vorzüglich bierfrosch ('der im bier patscht, schwelgt'), welche insgesamt einen potator, zechbruder, bezeichnen. sogar Bierwirth soll aus dem altd. erklärt werden, obwol es auch familien gibt, die Bierschenk heiszen, dessen zweite hälfte sich hoffentlich mit erfolg gegen eine 'technische' auslegung sträuben würde; was aber dem schenk eingeräumt wird, ist dem wirth billig. — Weil nach einer ziemlich weit verbreiteten annahme, die ich selbst nicht von der hand gewiesen habe, Frohbein aus Frohwein d. i. Frowin entstellt ist, so unterwirft herr St. auch Hahnenbein, Hühnerbein, Hasenbein (Cunrad. dict. Hasenbein im 13n jh. in Würtemb.), Ochsenbein nebst Holbein[8] und Krömmelbein der erklärung aus dem altd., wozu es natürlich der vereinigung zweier einzelnamen bedarf; dagegen mag an andere namen auf -bein erinnert werden, welche sämtlich ebenso zu behandeln auch einem so kühnen etymologen nicht gelingen wird, z. b. Gensbein, Ziegenbein, Leisebein, Strackbein, Schmalbein, Wurfbein. — Der aus Würzburg nachgewiesene name Ruckdeschel, von herrn St. als Tassilo s. des Ruggo gedeutet, findet sich anderswo als Rocktäschel und ist dem begriffe nach nicht auffallender als Tasche und Zwietasch (bisaccium, franz. besace) oder als Schulterzweckel, womit auch die form zusammentrifft. unter Beutelrock versteht der vf. den Roggo des Butilo, unter Siebenbeutel den Butilo des Sibo; in Haarbusch

[7] ein Ulrich Kifhaber lebte zu Augsburg 1450; über den sinn dieses beinamens vgl. Fr. Becker im gleich folgenden programm.

[8] scharfsinnig denkt Becker im genannten progr. s. 14 an entstellung aus Holwein (hol wein!), niederd. Halewyn, welches seinerseits aus einem altd. namen umgedeutet sein könnte.

glaubt er Haro und Busco zu entdecken, sogar Hagenbusch, Rautenbusch, Thambusch müssen sich eine gleiche auslegung gefallen lassen. dasz Krauthahn aus Kroto und Hagano, Eichelkraut aus Egilo und Kroto bestehe, liegt in der consequenz. mit Hergenhahn ist ebenso verfahren: diesen namen hatte Phil. Wackernagel einst zugleich mit Herhahn an sich sehr annehmlich imperativisch gefaszt und auf waldverwüstung und verheerung bezogen (mhd. herjen, hern, verheeren; hahn f. hagen); nun aber ist Herhahn geographisch nachweisbar, und Hergenhahn gründet sich nicht unwahrscheinlich auf Herchenhain in Oberhessen. — Voll selbstbewustsein ruft herr St. in dem zeitungsaufsatze aus: 'wie angenehm erklärt sich der Rosenheimer Siebzehnrübel als Rubilo s. des Sibizo!' und bietet dazu 'als treffliches seitenstück' den thüringischen namen Richtzenhain als den Heino des Richizo. annehmlichkeiten sind oft individuell, und einem jeden bleibe sein geschmack; gegen das seitenstück aber musz protestiert werden, da Richzenhain ein ort im königreiche Sachsen ist. — Der verf. irrt sich in dem glauben, der name Grillparzer, der nach ihm aus Chrodilo und Barzo bestehen soll, habe bisher noch keinen erklärer gefunden: in Frommanns zeitschr. 4, 202 kann er sich ausreichend von Weinhold belehren lassen. — Zu Rosentreter hatte Pott gefragt: 'auf rosen wandelnd?' Braunschweig kannte im 14n jh. einen Bloementreder; herr St. lehrt, im zweiten teile sei Truhtheri enthalten. — Dasz Hirsemenzel aus zwei zusammengeflossenen namen gebildet sein könne, war Potts ansicht; unser büchlein nennt Herizo und Manzilo, und zwar in dem bekannten patronymischen sinne. der Menzel freilich versteht sich von selbst, aber die erste hälfte sollte sich gegen appellative erklärung sträuben? weshalb denn? auch Hirsewenzel kommt vor. solcher art gibt es überaus viele namen, z. b. Linsenbarth, Habernickel, Hünerlau und Käselau, Fischenebert, Semmelhaack, Mehlgott, Oehlclaus. — Herr St. fragt, ob Schopenhauer etwa gar Haro s. des Scopo sei. der name verträgt nicht den geringsten zweifel: er bezeichnet nebst Schuffenhauer denjenigen handwerker, welcher schopen (niederd.), mhd. schuofen, d. h. schöpfgefäsze, gelten der brauer, verfertigt; vgl. Geldenhauer. — Läszt es sich auch kaum erwarten, dasz des verf. angabe, Lautermilch sei Miliko des Lutheri, irgend einen leichtgläubigen verführen werde, so musz doch ein so auszerordentliches beispiel hier, wo es darauf abgesehen ist sein verfahren zu kennzeichnen, ausdrücklich hervorgehoben werden; ihm selbst aber gebe ich zu bedenken, was er mit vollkommen gleichartigen namen beginnen will, wie Süszmilch (Susemihl), Saurmilch, Fettmilch, ferner Buttermilch, Kernemelk und Kornmilch, Schlegelmilch und Schlömilch. — Dasz Eytelwein und Koberwein, deren zweiter teil überaus günstig erscheint, 'technisch' zu deuten seien, entspricht der übernommenen durchführung des princips. halte ich Lauter-

wein entgegen, so heiszt es sofort: 'Wino des Lutheri'; daher müssen mir andere namen beistehen, z. b. Sauerwein, Tepperwein, Würdtwein. — Der name Löffelholz, wofern er nicht nach Vilmar als geräthestoff erklärt werden soll (vgl. Kannenholz, Nabholz), findet eine stütze an den dorfnamen Löffelbach, Löffelscheidt, Löffelsterz; lachen erregt der Holzo des Loffilo, den herr St. heranzieht. — Nuszbiegel ist so klarer form und bedeutung, dasz unglaubliche hartnäckigkeit dazu gehört der natürlichen erklärung zu widerstreben und einen Buggo eines Nuzzo zu erfinden; zudem gibt es ein bairisches dorf Nussbühl.[9] nicht minder unbegreiflich erscheint die auslegung der namen Ballhorn und Weiszenbruch als Horno s. des Baldo und Brogo s. des Wizzo, da locale benennungen auf -horn und -bruch so häufig vorkommen, Balhorn (s. Vilmar idiot.) obendrein ein hessisches dorf ist. — Was Dornseif (daneben Dornseiffen) bedeutet, wissen alle, denen die dialektischen wörter seif, seife, seifen (abflieszendes bächlein, nasses gelände) bekannt sind (vgl. Schöneseiffen, Wollseiffen, Müllensiefen, Langensiepen); herrn St. geziemt es sich an Turno und Sifo zu halten. — Der name Schelhass, in dem der verf. den Hazzo des Schelcho wittert, ist nichts als eine umdeutung aus Schelhas und Schellhase, die in der form Scheelhass noch bestimmter hervortritt; zu 'schellei hase' (der vor furcht auffährt und davonläuft) vgl. J. Grimm Reinh. Fuchs s. CCXXXV. — Dasz Küszwieder ursprünglich nicht wörtlich gemeint sei, soll nicht bestritten werden, wol aber die zerlegung in Kusso und Withar; eine urkunde hat aus dem 15n jh. einen Nürnberger Fritz Kysweter bewahrt, der sich heute vermutlich Kiesewetter (s. Grimm gramm. 4, 848) schreiben würde, aber auch zu jener umdeutung anlasz gegeben haben mag. — Bei dem auffallend klingenden namen Preuszendanz sträubt sich herr St. gegen eine beziehung auf die Preuszen und spricht nach gewohnter weise von Priso und Danzo. darauf erwidere ich: jene abneigung hat guten grund, diese erklärung gar keinen; der name gehört zu den imperativischen und ist aus Preisendanz (preise den tanz; vgl. Lobedanz) entstellt hervorgegangen.

Lange habe ich mich bei der von dem verf. erfundenen und an die spitze seines systems gestellten gattung heutiger familiennamen aufgehalten; die umständliche darlegung von beispielen war indessen nötig, weil sich erst oder vorzüglich dadurch auch der weniger vorbereitete aber unparteiische leser, den ich besonders im auge habe, ein angemessenes urteil zu bilden vermag. gleichwol bleiben noch eine menge namen zurück, denen dieselbe behandlung widerfahren ist; ich glaubte jedoch in meiner kritik solche erklärungen hervorheben zu müssen, die ich nicht nur zu verneinen son-

[9] zu biegel, bügel, bühl vgl. meine frühere bemerkung in diesen blättern.

dern auch zu berichtigen wüste. zu welchen 'thaten', bis zu welchen folgerungen herrn St. seine theorie geführt hat, ist hinreichend offenbar geworden. man darf ohne übertreibung behaupten, dasz sich fast alle zusammengesetzte namen, wenn man ihn als wegweiser benutzt, auf das altdeutsche zurückführen lassen, und es ist bei aller eigenwilligen consequenz doch wieder ein höchst inconsequentes verfahren, dasz in die drei andern classen namen aufgenommen worden sind, welche nach dem aufgestellten gesetze leichter sogar und bequemer als manche andere, die diese auslegung erlitten haben, aus dem altd. erklärt werden könnten, z. b. Rothbart, Weisshaupt, Türkheim, Weissenhorn, für die sich mit streng wörtlicher nachahmung gegebener beispiele sofort darbieten: Rodo und Barto, Wizzo und Hugipoto, Turing und Heimo, Wizzo und Horno.

Zu den namen der ersten classe habe ich noch einige bemerkungen zu machen. Harm entspringt keineswegs aus Hartman, sondern aus Herman, Mannes schwerlich aus Manhart, sondern ebendaher; in Hermes, Harless steckt der genetiv der abstammung, kein hypokoristisches -izo. erstaunlich ist die behauptung, dasz Max, Peters, Hannes als familiennamen zu Mahtgis, Patheri, Hagano gehören; man fragt billig, wohin denn Anton, Paul, Caspar, Jürgen zu rechnen seien. nicht allein Frisch sondern auch Fries gilt herrn St. gleich Fritz, obwol er hinterher zugibt, dasz Fries ebensowol von dem volksnamen abgeleitet werden können. stillschweigend hat ohne zweifel bisher jeder unbefangene den namen Rex für lateinische übersetzung von König gehalten[10]; das soll nun nicht mehr richtig, sondern Ratgis die wahre quelle sein. da herr St. aus Förstemann den stamm 'lund' kennt, auch weisz, welche 'demotische' erklärung nahe liegt, so erregt es verwunderung, dasz Lump von Landpreht kommen oder gar ein verstümmelter Lampart (Lombarde) sein soll. — Ueber die mit *z* anlautenden namen vermag der verf., wie er offen gesteht, 'wenig gedeihliches' zu sagen; daher geräth er nach einigen erklärungsversuchen auf den gedanken, es könnte vielleicht bisweilen *z* für *th* oder *t* eingetreten sein (Zobel aus Thiudpert, Zach und Zahn aus Tagano!). die bemerkung, dasz der stamm mar (berühmt) jetzt nur selten das *a* bewahrt habe, erweist sich, selbst wenn blosz der auslaut gemeint ist, als unrichtig; folgende lebende geschlechtsnamen bilden gewis eine ganz ansehnliche zahl: Germar, Diemar und Themar, Pollmar, Foltmar, Cosmar, Hellmar, Hillmar, Lomar, Reimar, Sellmar, Simar, Steinmar und Steimar, Thesmar, Triemar, Ullmar, Volkmar nebst Vollmar und Völlmar, Wedemar, Wilmar, Waldemar und Woldemar, Wahlmar und Wollmar, Weinmar, Wiemar, Gaismar? Weimar? Wismar? — Dasz herr St. bei Merz und Mai an die monatsnamen nicht denkt, wundert mich keinen augenblick; gleich-

---

[10] auch Regis findet sich, wie Königs.

wol darf behauptet werden, dasz mit ausnahme etwa der vier dreisilbigen, die sich mir wenigstens noch nicht gezeigt haben, sämtliche monate in den deutschen familiennamen vertreten sind. wie stehts um Ingenmey und Ruhlmey? sollen Jenner, April und Aberell auch 'technisch' erklärt werden? — Einen schriftsteller, der alles ernstes den schlusz zieht, weil aus wazzar, wizzan im nhd. wasser, wissen geworden sei, müsten zu unserer zeit Lutz, Seitz, Diez eigentlich Luss, Seiss, Diess lauten; der in namen wie Völk, Günz wegen ihres umlauts verkürzung aus Völkel, Günzel annimmt; der den satz hinschreibt: 'aus frauennamen scheinen kleine familiennamen entstanden zu sein, was eine wohlthätige erleichterung ist, da uns die mannsnamen allein schon genug zu thun geben'; der in Hugipoto einen geistesboten sieht, Ebers-wind durch 'geschwind wie ein eber' übersetzt: einem solchen schriftsteller steht es übel an, wenn er sich nicht allein seiner eignen 'onomatologischen thaten' rühmt, sondern auch redliche forschungen anderer und obendrein ihre person lediglich aus verletzter eitelkeit verunglimpft. er fahre fort zu verkünden: 'Simrock (in Wien Siebenrock) ist Roggo, des Siben, Sibo, Siboto sohn, und wird es ewig bleiben'; von allen enden werden stimmen erwidern: 'die botschaft hör ich wol, allein mir fehlt der glaube'. der verf. nennt selbst sein buch 'lehrreich'. dasz es zur lehre dienen werde, ist nur zu wünschen; Lessing sagte: 'ich habe das unnütze nicht unnützlich gelesen'.

Da herr St. nach abhandlung der aus alten mannsnamen hervorgegangenen familiennamen sein ziel als eigentlich erreicht betrachtet und geradezu erklärt, dasz die übrigen classen seine schrift nicht würden veranlaszt haben, so könnte die beurteilung hier schlieszen. weil er jedoch jenen anderen classen einen kurzen abschnitt widmet, insonderheit aber, weil er der beschaffenheit seiner früheren hauptstudien gemäsz auf diesem gebiete ganz anders gerüstet auftritt, ist es nur gerecht und billig, dasz er noch eine strecke begleitet werde. mit vergnügen wird jeder freund einer gesunden etymologie die deutung von namen wie Enthofer, Entleutner, Ennemoser annehmen, ebenso der belehrung über zusammensetzungen mit -hei (Fischhei, Wieshei) beipflichten, desgleichen mit -eder (Hocheder, Niedereder), wenn es ihm auch unmöglich ist Lückleder (anderswo unentstellt Lickleder) und Wendleder (vgl. Wendschuh) als spottnamen für schuster preiszugeben. ganz richtig verhält es sich, dasz viele geschlechtsnamen auf -reiter mit 'reiten' nichts zu schaffen haben, sondern von reut, gereut stammen. auch widerstrebt nichts der vermutung, dasz manche -hammer für -heimer stehen und nach einem orte benannt sind; dasz ferner ebendahin, da sich -heim häufig in -em abschwächt, einige -emer gehören[11]: nur kann es wunder nehmen,

[11] aus hiesiger stadt füge ich Astemer hinzu (Astheim).

dasz derselbe schriftsteller, der den alten deutschen personennamen mit unerhörter parteilichkeit ein solches übergewicht einräumt, es unterlassen hat, was doch unstreitig nahe liegt, Hegemer, Leidemer, Reinemer demselben gebiete zu überweisen, sondern diese namen auf die herkunft bezieht. treffend und lehrreich ist die auslegung des namens Millbiller, worüber sich Hoffmann und Pott unbefriedigend geäuszert hatten, als Mühlbühler. dagegen vermag ich der erklärung von Waitzenbeck durchaus nicht beizustimmen. herr St. vermutet entstellung aus Wighartsbacher, während alles dafür spricht, dasz der name gleich Weitzenbeck und Weiszbecker (nicht von der farbe, vielmehr vom getreide, mhd. weize, dial. weisz) verstanden werden musz. ist Meichelbeck, fragt der verf., ein Mäuchel- oder ein Michelbacher? mich dünkt, überhaupt kein -bacher, sondern wieder ein -bäcker.[12] wie kann herr St. wissen, dasz Ostermaier und Westermaier anderswo gar nicht vorkommen? die behauptung ist auch unrichtig; denn abgesehen von der schreibung mit *a* oder *e*, *i* oder *y*, worauf in diesem falle niemand gewicht legen darf, hat z. b. Hamburg 3, Berlin 1 Ostermeier, Altona und Berlin je 1 Westermeier, allerdings eine geringe zahl gegen das verhältnis in München.

Das schluszwort des buches enthält sehr gute gedanken und versöhnt in mancher beziehung.

Bevor ich völlig zu ende gelange, drängt es mich eine mitteilung zu machen, die auch in den anfang hätte gestellt sein können. reichlich spät, erst nach verlauf etwa eines halben jahres, seitdem mir jener aufsatz in der Augsb. zeitung vor augen getreten ist, bin ich zu dem entschlusse gekommen auf den gegen mich gerichteten angriff mit einer beurteilung des buches zu antworten. weshalb es nicht früher geschehen ist, hat verschiedene gründe, welche aufzuzählen nicht not thut; erheblich unter ihnen ist mir der erschienen, dasz ich nicht geglaubt habe, es werde die von mir charakterisierte hypothese, welche der verf. die krönung des gebäudes nennt, vereinzelte erscheinungen nicht gerechnet, anklang und anhang finden. darin habe ich mich vielleicht geirrt. es war mir bekannt, dasz im j. 1871 ein schulprogramm es sich hatte angelegen sein lassen, ein paar namen jener vermeintlichen gattung nach der vorschrift des herrn St. zu erklären, z. b. Kornrumpf und Hornkohl als Rumpfo des Karo und Kotilo des Haro; allein seitdem hatte ich, wofern mich jetzt mein gedächtnis nicht trügt, nichts wahrgenommen, was von ausdrücklicher beistimmung zeugnis ablegte, obwol mir mehrere anerkennende beurteilungen des büchleins als eines ganzen, das mir ja selber genusz bereitet hat, zu gesichte gekommen sind. in diesen ferien ist mir nun ein zweites schulprogamm zu-

---

[12] über die bedeutung des namens vgl. Kuhns zeitschr. 20, 318; nach Reichel im Marburg. progr. 1870 gab es in Oesterreich im 14n jh. einen Meichpeckh.

geschickt worden, dessen verf. zwar einigen zweifeln und bedenken raum gibt, z. b. bei dem namen Simrock meiner auslegung den vorzug gestattet, aber doch nicht umhin kann zu bemerken, dasz einer der vorfahren des herrn Kochrübe Ribo geheiszen habe, der ein sohn des Koggo gewesen, und dasz auf gleiche art Kurzweg aus Kurt und Wigo zusammengesetzt sei. es ist natürlich unmöglich zu sagen, welcher schlusz von den stimmen dieser beiden männer, denen die von mir zurückgewiesene hypothese in einem so günstigen lichte erschienen ist, auf das allgemeinere urteil gemacht werden dürfe; aber das läszt sich doch wol annehmen, dasz sie nicht ausschlieszlich sich selbst vertreten haben, sondern des beifalls anderer entweder im voraus sicher gewesen sind oder grund genug haben denselben von der zukunft zu erhoffen. in der ungewisheit also, welcherlei ansichten über die zwischen herrn St. und mir entstandenen streitfragen sich bei den freunden der deutschen namenforschung gebildet haben, bin ich darauf bedacht gewesen den gegenstand auch meinerseits vor die öffentlichkeit zu bringen, damit zum allgemeinen besten wirksamer, als es bisher geschehen ist, darüber geurteilt und entschieden werde. dasz ich bei diesem anlasz zugleich von allen rechten der verteidigung gegen ungebührliche angriffe und unwahre behauptungen gebrauch gemacht habe, wird mir niemand verargen; ebenso nahe aber muste es mir liegen auch von anderen 'onomatologischen thaten' meines herrn gegners durch eine rückhaltlose kritik der haupterscheinungen seiner schrift rechenschaft abzulegen.

Bonn. K. G. Andresen.

28.

ZU GOETHES REINEKE FUCHS III 341.

I.

Zu dem mit der oben bezeichneten stelle übereintreffenden verse 1511 des Reineke Vos: 'Isegrim dachte, wat he konde', hat hr. director Döring in Dortmund im 2n und 7n hefte dieser zeitschr. eine neue erklärung zu geben versucht, deren etymologischen werth zu prüfen uns gestattet werden möge.

Von der ansicht ausgehend, dasz dem wolfe in der bekannten üblen lage, in welcher er sich befindet, durch einen kräftigen druck zu helfen wäre, dem die festhaltenden schranken nachgeben müsten, ist hr. Döring zu der vermutung gelangt, dasz 'dachte' in dem genannten verse nichts anderes als eben 'drückte' bedeute, und sucht nun ein von ihm aufgestelltes altes 'daggen, drücken', dessen praeteritum jenes dachte wäre, durch herbeiziehung andrer dialektwörter zu stützen. wir müssen aber leider gestehen, dasz jene aus der volkssprache von Elberfeld und Dortmund, aus Niederbaiern und Pommern

hergeholten idiotismen unter einander selbst in schlechtem zusammenhange stehen und geradezu keiner derselben dem durchaus zweifelhaft bleibenden 'daggen' entsprechen kann.

Das zuerst genannte däuen von Elberfeld (2s heft s. 87), dem wir auch anderwärts, z. b. in Köln, Aachen, Coblenz, an der Eifel und am Westerwald begegnen und das mit neuniederländisch duwen, douwen übereinstimmt, führt uns doch wol sicher auf ein u der niederdeutschen wurzel (niederdeutsch im weiteren sinne genommen) und sein praeteritum müste in früherer zeit, noch vor der dichtung des Reineke Vos, dem duwde, drückte sehr genau entsprochen haben, das Schmeller aus dem vlämischen Consciences neben kölnisch dauten, drückten, gestellt hat (Schmeller-Frommann, bair. wörterbuch 1, 495); nimmermehr könnte es aber dachte mit a im stamme lauten.

Das Dortmunder gedüänt vull, gehäuft oder gedrückt voll (vgl. Müllenhoffs glossar zu Groths 'Quickborn' unter dun), gehört zum nhd. donen, dönen, gespannt, ausgedehnt, aufgeschwollen sein, v. d. wb. 2, 1220 f.; es führt uns auf die wurzel dan, than, griechisch ταν und mit dieser kann daher jenes vermuthete daggen nicht im einklange stehen.

Näher kommt schon — doch von der lautverschiebung abgesehen — jenem daggen durch sein auslautendes ch das seiner bedeutung nach sich leicht anschliessende niederbairische dauchen (8s heft s. 386); die älteren formen dieses verbums (s. Lexer, nhd. handwörterbuch 1, 442) nötigen uns aber, auch für ein entsprechendes niederdeutsches wort inlautendes û des stammes anzunehmen, so dasz allenfalls ein dûchte, nicht aber ein dachte, dem niederbairischen douchte gleich käme.

Schliesslich ist noch pommerisch däg, fülle (eigentlich gedeihen, s. Frommann, d. mundarten 5, 528) als stütze für jene conjectur zum Reineke Vos (dachte = drückte) herangezogen worden. wir können diese ansicht durchaus nicht theilen, dasz dieses ndd. wort, das zum hochdeutschen ge-deihen gehört, noch mehr als das niederbairische dauchen zu jenem daggen passe; wie könnte dem alten starken verbum theihan, thîhan, dîhan (d. wb. 2, 909 f.) neben jenem däg = mhd. dige in undige und widerdige (Lexer 1, 431) ein ndd. daggen entspringen? und wie übel schlieszt sich dieses vermutete verbum seiner bedeutung nach an gedeihen, thîhan!

Wenn wir uns also dem vorschlage des hrn. director Döring in allen etymologischen punkten abwehrend entgegengestellt haben, soll doch nicht geleugnet werden, dass jener vers 1511 des Reineke einiges bedenken hervorrufen kann, so dasz man auch der in der neuesten ausgabe von K. Schröder dargebotenen erklärung, die mit der von Gottsched gegebenen zusammentrifft, trotz der ähnlichen stelle v. 487 nicht ohne weiteres beistimmen kann. sollte aber nicht erlaubt sein, jenes dachte in v. 1511 aus dem verbum decken (auch mhd. dahte im praeteritum) zu erklären, das hier mit der geltung

eines mediums 'sich wehren, schützen' bedeutete? war doch Isegrim, dessen angefüllter magen ihm unmöglich machte, durch das gebrochene loch hindurch zu kommen, nicht völlig an der bewegung seines vorderleibes gehindert; er vermochte ebensowol durch eine rasche wendung einem schlage auszuweichen, wie auch einen angreifer, der ihm zu nahe an den leib rückte, mit seinem drohenden gebisse abweisen.

Das mittelniederdeutsche wörterbuch, dessen fortsetzung durch den frühzeitigen tod K. Schillers hoffentlich doch nicht zu lange aufgehalten sein wird, dürfte uns vielleicht bald ähnliche stellen für decken, sich schützen, wehren bringen.

LEITMERITZ. IGNAZ PETERS.

II.

ERWIDERUNG AUF DÖRING ÜBER EINE STELLE IM REINEKE FUCHS.

Benutzt wurde Reyncke Voss de olde... Rozstock by Ludowich Dyetz gedrucket 1539, welches leider nicht vollständige exemplar der hiesigen universitäts-bibliothek gehört; verglichen der Gottschedsche abdruck.

Es soll mit folgendem den erörterungen nicht entgegengetreten werden, welche das vorkommen von dachte=drängte beweisen sollen; wenn diese ableitung aber hier gelten sollte, so müste das wort erst anderweitig im Reineke nachgewiesen werden; auffallend ist jedenfalls, dass es an der stelle, wo man es am ehesten erwarten könnte, nicht gebraucht wird, nemlich 1, 13 gegen ende

dat Reynke dar dorch quam mith gedwenge,
awers Ghyrmod . . . . . .
se toech, se schoeff und se braek.

dachte von denken dagegen kommt nicht selten vor. es wird daher nach der ansicht des unterzeichneten nichts übrig bleiben, als mit Gottsched, welcher übersetzt: 'Isegrim besann sich was zu thun wäre,' konde als den conjunctiv imperfecti im indirecten fragesatze aufzufassen. die form konde=posset findet sich im Reineke nicht selten, z. b. 1, 2 here, ick konde nicht in eyner weken alle dat quade vor jun uthspreken oder 1, 9.

he mende nicht dat he konde swummen.

zur prägnanten bedeutung finde ich weder im Reineke noch bei Grimm sp. 1729, β, γ, eine passende parallele.

Die fragliche stelle lautet also (1, 17 med.)

Isegrim dachte wat he konde,
I. cogitabat quid (facere) posset.

Dasz Goethes übersetzung, wenn auch hier nicht vorzuziehen, doch an sich nicht unmöglich wäre, wird hr. Döring selbst zugeben;

und so lange dachte = drängte nicht durch weitere belege beglaubigt ist, hat selbst Goethes übersetzung 'quam maxime poterat' noch den vorzug; denn am ende läszt sich auch ein angestrengtes denken auf einen ausweg so beschreiben.

Mit recht ist endlich Simrocks ganz ausweichende paraphrase bei seite gelassen; sie paszt noch viel weniger als Goethes behelf; denn auf Isegrims gedanken im allgemeinen kommt es gar nicht an; was er von dem gedränge und den schlägen 'sich zu denken' hatte, verstand sich so von selbst, dasz Reineke nicht einmal im spott sprechen konnte: ich weisz nicht, was sich Isegrim dachte.

Dorpat. Franz Sintenis.

29.

Schulgrammatik und sprachwissenschaft. studien über die neugestaltung des grammatischen unterrichts nach den ergebnissen und der methode der vergleichenden sprachwissenschaft. von dr. Julius Jolly, docent an der universität zu Würzburg. München, Theodor Ackermann. 1874. VII u. 92 s. gr. 8.

Freudig begrüszen wir die willkommene erscheinung, dasz ein strebsamer und anerkannt tüchtiger forscher auf dem gebiete der linguistik seine lebhafte teilnahme an der gestaltung des grammatischen gymnasialunterrichts durch die veröffentlichung sehr lesenswerther studien über die schulgrammatik in ihrem verhältnisse zur vergleichenden sprachwissenschaft bekundet. die vor uns liegende trefflich ausgestattete schrift von Julius Jolly, welche vom verfasser seinem onkel und pathen, dem staatsminister dr. J. Jolly 'aus dankbarer erinnerung an viele anregende gespräche über unterrichtswesen' zugeeignet ist, enthält eine erweiterte umarbeitung mehrerer artikel, welche zuerst im 9n bande der blätter für das bayerische gymnasialwesen mitgeteilt waren.

Nach einer 'allgemeinen einleitung über das verhältnis des schulmäszigen zu dem wissenschaftlichen betrieb der grammatik', in welcher das bekannte jedoch in fesselnder darstellung vorgeführt wird, gibt der vf. zunächst einen 'überblick über die geschichte des deutsch grammatikalischen unterrichts', wobei er vier entwicklungsstufen der lehrmethode unterscheidet: erstens die gedankenlose schablonengrammatik, welche die kategorieen der griechischen und lateinischen nationalgrammatiker auf das deutsche überträgt und dadurch der grammatischen geistesschulung überhaupt genüge gethan zu haben glaubt; zweitens die einführung der von J. Grimm in der grammatischen wissenschaft begründeten historischen methode in die praxis der schule, nachdem ein rückfall in die von

Becker und Heyse neubelebte philosophische richtung überwunden war; drittens die in sich widersprechende herschaft des germanistischen betriebs in der laut-, formen- und wortbildungslehre neben unbeschränkter geltung der Becker-Heyseschen behandlung in der satzlehre. als eine vierte wendung, welche bereits im anzuge zu sein scheine, bezeichnet der vf., indem er das bekannte buch von Laas über den deutschen unterricht und insbesondere den in diesen jahrbüchern enthaltenen aufsatz von Linnig über grammatischen unterricht im deutschen vor augen hat, den versuch unter festhaltung des wissenschaftlich historischen standpunctes für alle teile des deutschen schulunterrichts 'das durch die germanisten erschütterte gleichgewicht zwischen theorie und praxis herzustellen'. im einklange hiermit stehen die vom vf. befürworteten reformvorschläge s. 21:

'1) die bestehenden lehrbücher für neuhochdeutsche grammatik müssen für die unteren stufen des unterrichts abgeschafft werden.

2) nur die unterweisung in orthographie und interpunctionslehre ist beizubehalten, wofür das programm von Wilmanns als leitfaden dienen kann. alles, was man dem schüler von declination und conjugation, je nach den localen bedürfnissen, zur steuer der provincialismen beizubringen für nötig findet, wird in die für lateinische und griechische grammatik bestimmten stunden verlegt. die deutschen unterrichtsstunden werden ihrer natürlichen bestimmung, der lectüre, zurückgegeben, an welche die herkömmlichen satzübungen leicht angeschlossen werden können. . .

3) dagegen musz auf den gymnasien [in den oberen classen] die deutsche grammatik ausführlich und ganz nach den ergebnissen der wissenschaft vorgetragen werden, also natürlich mit zurückgehen auf die älteren sprachstufen . . .'

Gegen den ersten und dritten punct haben wir nichts einzuwenden; um so gefährlicher erscheint uns der zweite vorschlag. denn entweder wird hiermit die scheinbar glücklich beseitigte art 'an der muttersprache die traditionellen conjugations- und declinationsschemata einzuüben' durch eine nebenthüre wieder eingeführt. oder es wird gelehrt, was wirklich deutscher sprachgebrauch ist; dann liegt darin eine entfremdung der lateinischen, beziehungsweise griechischen unterrichtsstunden von ihrem unbestreitbaren zwecke, nemlich lateinisch und griechisch zu lehren, — eine entfremdung, die in schneidendem gegensatze zu dem von dem vf. mit recht betonten vorschlage steht, dasz 'die deutschen unterrichtsstunden ihrer natürlichen bestimmung zurückgegeben werden' sollen. übrigens ist es eine durch nichts gerechtfertigte beschränkung, wenn der vf. als diese bestimmung 'die lectüre' bezeichnet; denn die bestimmung der 'deutschen unterrichtsstunden' kann doch keine andere sein als die, dasz in denselben deutsch gelehrt und gelernt, dh. zum verständnis der schriftsteller und zum richtigen ausdrucke in gesprochener und geschriebener rede angeleitet werde, wozu die lectüre

nur als ein mittel unter mehreren mitwirken musz. es ist auffallend, dasz der vf., während er s. 22 in der angedeuteten weise die natürliche bestimmung der lehrstunden im deutschen einengt, im widerspruche hiermit s. 20 dem nemlichen unterrichtszweige die unnatürlich weite aufgabe der 'pflege einer höheren allgemeinen bildung' zumutet. in der hervorhebung dieses gesichtspunctes gerade beim deutschen unterrichte gegenüber anderen lehrfächern ist offenbar angedeutet, dasz eben diesem unterrichtszweige jene aufgabe ausschlieszlich oder doch ganz vorzugsweise gestellt sei. die schlimme folge solcher auffassung aber ist es, dasz im deutschen unterrichte poetik, rhetorik, philosophische propädeutik — kurz alles mögliche betrieben und dadurch die pflege der speciellen aufgabe verkürzt wird. so wenig wir also das hereinziehen solcher disciplinen in den deutschen unterricht billigen und so wenig wir einen systematischen betrieb der deutschen grammatik in den unteren classen für ersprieszlich halten: so dringend fordern wir doch gerade für diese stufe, um mit Schrader zu sprechen, 'eine grammatische zuthat', namentlich 'die überlieferung weniger regeln für denjenigen teil des sprachgebiets, auf welchem die sprache sich scheinbar willkürlichen oder doch schwerer verständlichen bewegungen hingegeben hat.' wie wenig für diesen zweck eine beiläufige behandlung vereinzelter puncte bei der lectüre genügen kann, darüber hat sich Wilmanns in einer vom vf. leider nicht beachteten abhandlung in der Berliner zeitschr. f. d. g. w. XXIII 801 ff. ausgesprochen. 'die auflösung in gelegentliche bemerkungen, sagt Wilmanns s. 807, ist überhaupt das grundübel unseres deutschen unterrichts: gelegentlich soll orthographie, gelegentlich metrik, gelegentlich poetik, gelegentlich grammatik gelehrt werden, sei es in anlehnung an das lateinische, oder an die aufsätze, oder auch an die lectüre. daraus kann kaum etwas anderes entstehen, als dasz er unmethodisch und ohne ordnung betrieben wird.' wie richtig dies ist, kann ein beispiel aus dem anregenden und für den vf. vielfach maszgebenden aufsatze von Linnig in diesen jahrb. CVI 417 ff. zeigen. da heiszt es s. 432 ganz treffend, eine ergänzung des deutsch-grammatischen unterrichts solle an der lectüre so vollzogen werden, 'dasz die lectüre nicht der grammatik wegen, sondern die grammatische belehrung lediglich zum verständnis des lesestückes herbeigezogen wird.' aber s. 431 verräth uns Linnig, er frage 'z. b. bei dem verse: «bei einem wirthe wundermild» nicht blosz nach der schreibweise des wortes wirth, nach seiner declination, sondern auch nach: wirthin, gastwirth, schankwirth, hauswirth, landwirth, wirthschaft, landwirthschaft; die gäste bewirthen, den acker bewirthschaften, wirthschaftlich, unwirthlich.' hoffentlich ist mancher leser mit uns der ansicht, dasz dies alles doch nicht 'lediglich zum verständnis' des schönen Uhlandschen gedichtes beigezogen wird. weit entfernt also, mit dem vf. zu glauben, dasz durch beseitigung jeder andern als höchstens einer beiläufigen grammatischen unterweisung 'die deutschen unterrichtsstunden ihrer

natürlichen bestimmung zurückgegeben' würden, sind wir vielmehr der festen überzeugung, dass durch dieses verfahren die der deutschen lectüre zu widmende zeit ihrer bestimmung entzogen, die lectüre selbst aber zum guten teile des reinen genusses beraubt würde. freilich gesteht der vf., wie schon oben angedeutet, die notwendigkeit besonderer unterweisung in der orthographie und interpunction zu, lehnt aber alles weitere, sogar die besondere anleitung zum gebrauch der präpositionen ausdrücklich ab, indem er meint, die lehre von den präpositionen werde 'sowol beim lateinischen als griechischen elementarunterricht so einläszlich abgehandelt, dasz sich hier reichlich gelegenheit ergibt, um den schüler auch die deutschen präpositionen richtig gebrauchen zu lehren'. würde der vf. die schule nicht nur vom hörensagen sondern aus eigner lehrerfahrung, die didaktische litteratur nicht sporadisch sondern in allen bedeutenden erscheinungen kennen, wie er auf seinem gebiete der sprachwissenschaft ohne zweifel heimisch ist: so hätte er jenen satz wol nicht geschrieben. selbst Linnig, auf dessen standpunct der vf. sich gestellt hat, versucht zwar a. o. s. 428 zu zeigen, dasz die präpositionen wenn auch nicht leicht, sich dennoch der verschmelzung des deutsch-grammatischen unterrichts mit dem lateinischen fügen müsten; aber als erfahrener praktiker gesteht er in bezug auf 'die den genitiv und die den dativ und accusativ regierenden präpositionen' offen ein: 'diese würde ich nun allerdings nicht im lateinischen unterrichte abfertigen, weil sie hier zu wenig anhalt haben, sondern im deutschen'. auch Schrader in der unterrichtslehre s. 449 sowie Wilmanns in der angeführten abhandlung s. 808 bezeichnen die selbständige behandlung der präpositionsregeln als notwendig, wie denn auch Wilmanns gerade in dem vom vf. s. 19 mit recht als vortrefflich gerühmten und s. 21 als leitfaden empfohlenen programm des grauen klosters 1870 eine kurze, vom vf. wie es scheint nicht beachtete flexionslehre gibt. doch genug von einzelnem; je lebhafter wir die vom vf. wieder verfochtene überzeugung, dasz der grammatische formalismus dem deutschen unterrichte in den unteren classen schädlich sei, theilen, um so entschiedener musten wir da verwahrung einlegen, wo eine richtige methode verworfen wurde, während nur die einseitige übertreibung derselben zu bekämpfen war.

Der zweite teil der schrift des verf. gibt eine 'ausführliche darlegung des plans' der griechischen grammatik von Curtius. obschon nun diese erörterung nicht so vollständig und wol auch minder scharf ist als die besprechung desselben gegenstandes von Stier in der zeitschr. f. d. g.-w. XXIII 97 ff., so wird der vf. doch nicht umsonst geschrieben haben, wenn es der energie seiner darstellung gelingt bestehende vorurteile zu zerstreuen. denn die abneigung, in die sprachvergleichende richtung der schulgrammatik einzulenken, mag in manchen kreisen noch immer grosz genug sein, wenn auch gewis nirgends die unkenntnis so grosz ist, dasz der verf. nötig ge-

habt hätte s. 39 ausdrücklich mitzuteilen, dasz die erläuterungen von Curtius zu seiner schulgrammatik dem zwecke dienen, die einrichtung und die wichtigsten regeln ausführlicher zu begründen. unsere bemerkungen beschränken sich auf einzelne kleinigkeiten. die pietät des schülers gegen seinen lehrer verführt den vf. bisweilen, die leistungen anderer gegenüber den gewis hervorragenden arbeiten von Curtius zu unterschätzen. so wird s. 6 das verfahren 'nach und nach mit einführung der wichtigsten einzelergebnisse der vergleichenden sprachwissenschaft in die schulgrammatik vorzugehen' als ein ungenügendes bezeichnet, bei welchem 'im besten falle ein flickwerk entstehen müste'; wenn aber Curtius von den neuerungen in der wissenschaftlichen formenlehre 'nur die allerwesentlichsten' aufgenommen und diese 'sorgfältig und geschickt an die auffassungen der traditionellen grammatik angeknüpft' hat, so erhält er dafür s. 45 und öfter das lob des 'schonenden conservatismus'. zur charakteristik der lehrbücher griechischer grammatik vor Curtius wird s. 35 unter anderem tadelnswerthen auch das angeführt, dasz 'die abweichungen der dialekte, der älteren sprachstufen ängstlich in die anmerkungen versteckt werden'; dasz aber Curtius dasselbe thut, wird hierbei vergessen, dasz er in der lautlehre 'eine erhebliche anzahl von paragraphen klein gedruckt und demnach späterer einübung vorbehalten' hat, ist s. 32 in lobendem tone erwähnt. das sind allerdings kleinigkeiten, aber immerhin bezeichnend dafür, dasz den verf. seine eifrige parteinahme nicht zu voller objectivität gelangen läszt. dasz er namentlich den verdiensten Buttmanns nicht gerecht geworden ist, erhellt aus den streng objectiven ausführungen von Stier a. o. unverkennbar. ungenau ist es, wenn der verf. s. 50 sagt, in den vorlesungen über lateinische sprachwissenschaft habe Reisig, dessen namen der verf., wie er in den bayr. gymnasialblättern IX 271 verdruckt war, so auch hier irrtümlich Reyszig schreibt, 'die leute, welche in den griechischen und lateinischen verba indische wurzeln zu finden glaubten, oben hin und von oben herab in einer anmerkung abgefertigt'. die betreffende äuszerung steht nemlich bei Reisig s. 219 nicht 'in einer anmerkung', so dasz sie als eigentum Haases zu betrachten wäre, sondern im texte; sie spricht ferner nur vom lateinischen verbum und gedenkt des griechischen mit keinem worte; auch fertigt sie jene ansicht nicht oben hin ab, sondern beschränkt sie ausdrücklich nur auf 'einzelheiten', indem sie auf annals of oriental litterature, London 1820 verweist. bedenkt man überdies, dasz Reisig diese worte 1827 ausgesprochen, nicht etwa für den druck niedergeschrieben hat, so wird klar, dasz dieselben nicht in irgend welchem zusammenhange mit den opponenten gegen die Curtiussche grammatik als seitenstück angeführt werden durften. mit einem blicke auf diese opponenten und einigen von Clemm entlehnten angaben über die auszerordentliche verbreitung der grammatik von Curtius schlieszt dieser teil der vorliegenden schrift. obwol aber der verf.

s. 47 als 'eine der hauptursachen der ganz ungewöhnlichen erfolge dieses schulbuches' den 'conservatismus' bezeichnet, betont er s. 56 doch die notwendigkeit weiter zugehen, als Curtius für gut befunden hat. das referat über Curtius' griechische schulgrammatik von Reuter (Kiel 1870), das uns nur aus Wilhelms anzeige in diesen jahrb. CII 511 f. bekannt ist, hat der vf. nicht berücksichtigt.

Besonders anregend ist der dritte abschnitt von Jollys studien, welcher zunächst die frage behandelt, inwiefern die ergebnisse der sprachvergleichung für den unterricht in der lateinischen laut- und formenlehre zu verwenden seien. im anschlusz an Langes einschlägige erörterungen skizziert der verf. zunächst die dem griechischen gegenüber viel gröszeren schwierigkeiten sprachvergleichender behandlung im lateinischen und knüpft seine weiteren bemerkungen an die besprechungen der schriften von Schreier und Vaniček an. Schreiers abhandlung über die lateinischen genusregeln kennt der verf. nur aus einem polemisierenden referate, obwol ihm dieselbe, da sie infolge des programmtausches in jeder bayerischen gymnasialbibliothek sich finden musz, leicht zugänglich war. ausführlicher verbreitet er sich nach Lange über die ältere grammatik von Vaniček. dagegen faszt er sich über desselben verf. neue elementargrammatik der lateinischen sprache kürzer, als wir gewünscht hätten. auch würde uns eine kritisierende darlegung der von Schweizer-Sidler eingeschlagenen methode der lateinischen elementar- und formenlehre aus Jollys feder noch mehr interessiert haben als seine besprechung der schon vorher hinlänglich gewürdigten grammatik von Curtius. statt dessen müssen wir uns mit wenigen andeutungen des verf. über Schweizer-Sidlers bedeutendes buch begnügen. wenn der verf. schlieszlich sein urteil dahin zusammenfaszt, dasz sich die sprachvergleichung zur verwerthung im lateinischen elementarunterrichte nicht eigne: so können wir nur insofern beistimmen, als auch wir keinen gelungenen versuch kennen, ergebnisse der linguistik in Curtiusscher weise unmittelbar in den lateinischen unterricht der unteren classen, für welche wir Schweizer-Sidlers arbeit uns nicht zu verwenden getrauen, praktisch einzuführen; auch insofern, als vielleicht die forschung heute noch nicht weit genug vorgeschritten ist, dasz ein entsprechender versuch gelingen könnte. dasz dieser versuch aber späterhin nicht als nachahmung von Curtius, sondern aus selbständiger erkenntnis des lateinischen sprachbaues und der bedürfnisse der schule heraus wiederholt werden musz und endlich glücken wird, davon sind wir im hinblick auf einzelne bereits mit erfolg eingeführte modificationen in den neueren lateinischen schulgrammatiken überzeugt. hat ja doch der verf. selbst s. 74 f. an einem puncte zugestanden, dasz durch Schweizer-Sidlers geschickte behandlung auch für die auffassung und darstellung der syntax gesichtspuncte gewonnen werden. in der syntax aber fordert der verf. entschieden 'eine den fortschritten der wissenschaft entsprechende darstellung' sowol für das lateinische als für

das griechische. dieses ist auch das gebiet, auf welchem der verf., wie im vorigen schon angedeutet wurde, über Curtius hinauszugehen für notwendig hält. doch gibt der verf. im einzelnen nicht bestimmt formulierte oder gar ausgearbeitete vorschläge, sondern nur winke und hinweisungen, die übrigens um so gröszere beachtung verdienen, da der verf. hier auf seinem eigenen felde der vergleichenden syntax steht. zunächst wird mit vollem rechte die beseitigung der localistischen casustheorie gefordert, die nicht nur durch die historische entwickelung, sondern auch durch die praktischen widersprüche als unhaltbar erwiesen ist. wir bedauern übrigens, dasz der verf. bei dieser gelegenheit nicht die interessanten ausführungen von Keller gegen die localistentheorie in der zeitschr. für d. g.-w. XXVI 22 ff. 420 ff. beachtet und gewürdigt hat. was freilich an die stelle zu setzen sei, ist vom vf. s. 74 nicht mit bestimmtheit ausgesprochen worden, da ja der gegenwärtige stand der forschung noch nicht so klar und festgestellt ist, um eine neugestaltung dieser lehre für den unterricht zu ermöglichen. für die syntaktische lehre von den redeteilen wie für die tempus- und moduslehre sind reichere ergebnisse der sprachwissenschaft gewonnen, die aber auch bereits, was dem verf. entgangen zu sein scheint, in mehrere lehrbücher eingang gefunden haben. der verf. gedenkt hier der von Curtius gemachten unterscheidung zwischen zeitart und zeitstufe; es mag daher beiläufig erwähnt werden, welcher misstand entsteht, da Curtius neben den zeitarten auch von den arten des verbums im sinne von διαθέσεις, genera spricht, worüber Schanz in den bayer. gymnasialblättern V 248 gehandelt hat. bezüglich der satzlehre bekämpft der verf. namentlich die unterscheidung der sätze nach logischen kategorieen und vor allem die einteilung in haupt- und nebensätze, indem er die anerkannte thatsache hervorhebt, dasz die Homerische sprache 'die relativsätze und einen teil der conjunctionssätze von den hauptsätzen noch nicht deutlich geschieden hat'. aber dieser umstand kommt für die lateinische syntax nicht in betracht; die lateinische litteratur hat kein werk mehr aufzuweisen, dasz nicht schon auf der stufe der durchgedrungenen unterscheidung zwischen haupt- und nebensätzen stände. es ist demnach inconsequent, wenn der vf. trotzdem keinen unterschied zwischen der behandlung der griechischen und lateinischen satzlehre feststellt, während er für die formenlehre beider sprachen s. 59 einen verschiedenen betrieb fordert, weil im lateinischen derartiges material, wie es im griechischen die dialekte — also auch der altjonische der Homerischen gedichte — reichlich bieten, nur spärlich zu gebote stehe. wenn der verf. s. 75 schreibt, 'die griechischen grammatiker' hätten den unterschied von haupt- und nebensätzen für einen feststehenden gehalten, 'als sie die ausdrücke parataxe und hypotaxe schufen', so ist dieser letztere satz, soweit er die parataxe betrifft, durchaus unrichtig, bezüglich der hypotaxe aber jedenfalls ungenau, wie aus Schmidts beiträgen zur geschichte der grammatik s. 445 ff.

zu lernen ist. bei den andeutungen über eine neue, sprachwissenschaftlich begründete einteilung der sätze sowie über die richtige darstellung des infinitivus kann der verf. auf seine eigenen, als vorzüglich anerkannten arbeiten über die einfachste form der hypotaxis in Curtius studien und über die geschichte des infinitivs verweisen. wenn wir jedoch der schulgrammatik im syntaktischen teile besondere vorsicht bei der aufnahme neuer anschauungen nach dem vorbilde des meisters Curtius empfehlen, so stimmt dies wol auch mit den ansichten des verf. überein, der s. 83 selbst hervorhebt, 'wie klein die schaar der sprachforscher bis jetzt noch ist, die ihre aufmerksamkeit der vergleichenden syntax zugewandt haben', und ausdrücklich für 'die zu hoffenden fortschritte' der wissenschaft auf diesem gebiete bereitwillige aufnahme bei den philologischen lehrern wünscht. indem endlich der verf. im gegensatze zu Curtius grammatik der etymologie im sprachlichen gymnasialunterrichte einen breiteren raum zuweist, wird er zu der forderung genötigt, die auch von anderen in ähnlicher weise schon ausgesprochen worden ist, dasz 'in der höchsten classe zwei wöchentliche lehrstunden für eine ex professo gegebene anleitung in den principien der griechischen und lateinischen etymologie und vergleichenden grammatik einzusetzen' seien. dieser vorschlag erscheint uns ungeeignet, die begründung desselben nicht zutreffend. wenn sich der verf. zum belege für die ausführlichkeit seines vorschlags s. 89 auf die von Wendt am Karlsruher gymnasium eingeführte praxis bezieht, so beweist das ebenso wenig, als die berufung auf den glänzenden von Dissen, Thiersch und Ahrens errungenen erfolg für den verf. überzeugend wäre, dasz die richtigste methode des griechischen elementarunterrichtes der beginn mit der Odysseelectüre sei. was in der hand eines ausgezeichneten schulmannes wie Wendt nützlich wirken mag, kann dennoch im allgemeinen abzuweisen sein, wenn dadurch notwendiges beschränkt oder gar aus dem gymnasialunterrichte verbannt würde. was aber auf der oberen stufe des gymnasiums als lehrgegenstand notwendig sei, darüber steht natürlich nur dem erfahrenen fachmann ein urteil zu. mancher theoriker der linguistik mag mit dem verf. übereinstimmen, wenn dieser s. 86 fragt: 'ist denn eine solche erweiterung des grammatischen unterrichts nach der seite der etymologie hin nicht ein durch die wunderbaren fortschritte, welche diese disciplin in der neuesten zeit gemacht hat, unabweisbares bedürfnis?' der schulmann aber wird sich vergegenwärtigen, welche errungenschaften die historische kritik für die geschichtswissenschaft, die mit meisterschaft geübte exacte methode für die physik und die beschreibende naturwissenschaft, nicht minder welche erweiterung und vertiefung der kenntnis des classischen altertums und seiner litteratur die hingebende detailforschung für die philologie in der jüngsten zeit gebracht hat, und wird sich fragen, ob nicht auch der unterricht in der geschichte, physik und naturgeschichte, besonders aber in der erklärung der alten classiker

zu erweitern sei? aber die erkenntnis, dasz der jugendliche geist kein anderer geworden ist, als er vor zeiten war, wird ihm verbieten, mehr in das feine gefäsz zu gieszen, als dieses zu fassen vermag. auch wir wünschen die einführung der methode vergleichender und historischer sprachforschung in den gymnasialunterricht; aber wir begnügen uns, wenn diese methode dem schüler das erlernen der elementargrammatik erleichtert und fördert, dem gereifteren beim mittelhochdeutschen sprachunterricht an dem nächstliegenden beispiel der muttersprache zum bewustsein gebracht wird; denn der lehrer musz in der mitteilung des wissensstoffes weise beschränkung üben. darum ist es auch ein fehlschlusz, wenn der verf. s. 90 von der unbekanntschaft vieler angehenden studierenden der philologie mit den ergebnissen der sprachwissenschaft redet und daran die folgerung knüpft: 'daraus geht jedenfalls hervor, dasz in der regel die jetzige generation von philologischen gymnasiallehrern mit der neuen richtung sich noch in keiner weise zu befassen für nötig hält.' als ob nicht diese generation 'aus demselben princip der rücksichtnahme auf die schultradition', welches der verf. s. 84 bei Curtius hervorhebt, einen wohlerwogenen, sonst auch gerühmten 'conservatismus' üben könnte, zumal wenn die bestehenden schulordnungen für grammatische unterweisung in den oberen classen keinen raum gewähren! was endlich die behauptung des verf. s. 88 betrifft, dasz 'die notwendigkeit zwei verschiedene schulgrammatiken, eine für die untersten und eine für die obersten stufen des unterrichts zu haben, für das latein wol nicht bezweifelt werden könne', so mag hier constatiert werden, dasz die praxis sehr vieler, wol der meisten gymnasien beweist, wie sehr jene angebliche notwendigkeit in der that bezweifelt wird. dasz der vf. am schlusse auch für den gymnasialunterricht in den neueren sprachen die wissenschaftliche methode verlangt, wird gewis als eine billige forderung zu bezeichnen sein.

Wenn diese besprechung weitläufiger geworden ist, so mag dies mit der reichhaltigkeit der besprochenen schrift entschuldigt werden. wir stimmen der tendenz des verf. in der hauptsache zu und sind nur in einzelnen, wenn auch nicht unwichtigen puncten anderer meinung; darum bedurfte unser beifall nur weniger worte, unser widerspruch ausführlicher darlegung. möge der verf. in dem einen wie in dem andern nichts als den aufrichtigen ausdruck lebendigster teilnahme von seiten des philologischen lehrers an den vorschlägen des linguisten für den sprachlichen gymnasialunterricht erkennen.

Münnerstadt. Adam Eussner.

30.

C. Iulii Caesaris commentarii de bello Gallico. für den schulgebrauch erklärt von dr. Albert Doberenz. sechste auflage. mit einer karte von Gallien, einer einleitung und einem geographischen, grammatischen und wortregister. Leipzig, B. G. Teubner. 1874. 8.

Nachdem erst im jahre 1871 das eben genannte buch in neuer ausgabe erschienen ist, hat sich schon jetzt eine wiederholte auflage nötig gemacht, ein offenkundiger beweis, dasz das werkchen trotz der mancherlei einwendungen, die gegen dasselbe erhoben worden sind, sich vermöge seiner zahlreichen praktischen vorzüge in unsern schulen immer mehr bahn bricht. bekanntlich hat man dem herrn verfasser am meisten zum vorwurf gemacht, dasz er zu viel erklärt und dadurch der bequemlichkeit der schüler vorschub geleistet habe. indes ist dabei wol zu berücksichtigen, dasz bei der erklärung stets rücksicht auf die entwickelung und den fortschritt des schülers in der lectüre Caesars genommen wird. während also im anfang, um die lectüre zu erleichtern, die erklärungen einzelner worte und wendungen zahlreicher sind, werden sie allmählich beschränkter, je weiter der schüler in seiner lectüre vorschreitet; aber trotz dieser beschränkung wird ein schüler auch in den spätern büchern sich in seiner vorbereitung und in seinem verständnis des gelesenen wesentlich gefördert sehen. diese förderung aber wird dem schüler, welcher die ausgabe gewissenhaft benutzt, in mehrfacher beziehung zu teil werden. zunächst — und das ist ein hauptvorzug unserer ausgabe — wird ihm vielfach anleitung zu einer geschmackvollen und gewandten übersetzung in das deutsche gegeben. wer es weisz, wie viel der lehrer gerade in dieser hinsicht zu kämpfen hat, wie sehr der schüler geneigt ist, nur den wortlaut ins auge zu fassen, ohne auf die schönheit der form auch nur die geringste rücksicht zu nehmen, wird dankbar die unterstützung anerkennen, welche der verf. in seiner ausgabe nach dieser seite hin gewährt. jene anleitung aber wird dem schüler nicht nur in der art zu teil, dasz die öfter vorkommenden längeren perioden in einer weise geordnet sind, welche das verständuis erleichtern, sondern er wird auch durch die häufige vergleichung des fremdem mit dem deutschen idiom auf eine sorgfältige wahl des ausdrucks in seiner übersetzung hingeleitet. aber auch auf die befestigung und erweiterung der grammatischen kenntnisse der schüler nimmt unsere ausgabe beständige rücksicht. ohne eine bestimmte grammatik zu grunde zu legen, weist der verf. stets auf die zur anwendung kommenden regeln hin und veranlaszt den schüler, sie zu beobachten und die verschiedenen beispiele — wie aus der oratio obliqua, der consecutio temporum u. a. — vergleichend zusammenzustellen.

Durch diese eben angedeuteten vorzüge hat die ausgabe den

praktischen werth erhalten, welchem sie ihre einbürgerung in immer weiteren kreisen verdankt. auch in dieser ihrer neuen gestalt sei sie lehrern und schülern aufs beste empfohlen.

Meiningen. A. Schaubach.

31.

Geographisches lesebuch. umrisse und bilder aus der erd- und völkerkunde. von Hermann Masius. erster band, erste abt. Halle, buchh. des waisenhauses. 1874.

Nach des verfassers eignen worten soll vorliegendes werk, ohne irgend welchen anspruch zu machen auf wissenschaftliche vollständigkeit und geschlossenheit, ja auch nur auf selbständigkeit im strengen sinne, bilder und umrisse, skizzen und charakteristiken aus der erd- und völkerkunde geben. zunächst für schüler bestimmt, welche die vorstufen des geographischen unterrichts überschritten, hat es den zweck, dieselbe einem wirklichen studium der erdkunde zu befreunden, ihnen den 'geheimnisvoll-offenbaren' zusammenhang des menschen- und naturlebens, des landes und der leute, der geschichte und der geographie zur erkenntnis zu bringen.

Zuvörderst ist uns nur die erste, übrigens sorgfältig ausgestattete abteilung des ersten bandes geboten. sie gibt einzelne blicke in das allgemeine erdleben, skizzen aus der physischen geographie. es sind deren auf 280 seiten vierundzwanzig, und da die geschichte einer wissenschaft die beste einführung in dieselbe ist, geht den aufsätzen als einleitung ein blick auf die entwickelung der geographie voraus. elf derselben handeln von dem meere, seinen eigenschaften und wundern, seinem pflanzen- und thierleben, die übrigen geben uns auskunft über vulcanismus und neptunismus, über die formen der continente, über gebirgs- und bergformen, über die vulcane, über die erdbeben, wüsten, steppen, dünen, moore, gletscher, quellen, flüsse und über die verbreitung des organischen lebens. alle diese aufsätze sind mehr oder weniger selbständig von dem verf. nach den besten quellen bearbeitet und können ebensowol in sachlicher als in formeller hinsicht als wahrhaft mustergültig bezeichnet werden. überall erkennt man an dem reichen, gediegenen, sorgfältig gesichteten inhalt nicht minder als an der saubern, gerundeten, anziehenden und oft zart sinnigen darstellung, mit welcher herzenswärme, mit welch liebevollem fleisze der verfasser gearbeitet hat. nur eines vermissen wir, nemlich dasz es demselben, der mit der zweiten abteilung des ersten bandes bereits auf die länder der einzelnen erdteile übergehen will, nicht gefallen hat, uns auch eine reihe solcher bilder und skizzen aus der ethnographie und aus dem allerdings wol wissenschaftlich noch wenig angebauten gebiete der geographischen linguistik zu geben.

Die folgenden teile des trefflichen werkes werden in anschlusz an Daniel-Kirchhoff und Guthe charakterbilder der auszereuropäischen erdteile, Europas und insbesondere Deutschlands bringen, während geeignete abschnitte aus der astronomischen geographie den schlusz zu bilden bestimmt sind. das ganze ist auf drei starke bände berechnet.

Möge dem verfasser die nötige musze werden, recht bald das werk zu vollenden. gewis wird ihm lust und neiguug dazu wachsen, wenn dasselbe, woran ich keinen augenblick zweifle, eine recht günstige aufnahme und eine recht weite verbreitung findet. dasz das buch aber nicht blosz für reifere schüler und weitere kreise ein hochnützliches und willkommenes geschenk ist, sondern recht eigentlich auch für lehrer, kann ich kühn versichern.

Dresden. Berndt.

32.

1) lehrbuch der deutschen litteraturgeschichte, enthaltend charakteristiken der perioden und gattungen der poesie und prosa, wie auch angaben der denkmäler und schriftsteller, nebst eingefügten episoden und skizzen. für höhere schulen, insbesondere fortbildungsanstalten von dr. H. Th. Traut, lehrer an der kaufmännischen fortbildungsschule zu Leipzig. Halle, G. Schwetschkescher verlag. 1871. IV u. 311 s. 8.
2) skizzen und studien zur deutschen litteraturgescichte für gebildete leser herausgegeben von Heinrich Theodor Traut. Halle, G. Schwetschkescher verlag. 1872. VI u. 318 s.
3) geschichte der deutschen nationallitteratur. zum gebrauche in höheren unterrichtsanstalten und zum selbststudium bearbeitet von dr. Hermann Kluge, professor am gymnasium zu Altenburg. vierte verbesserte auflage. Altenburg, verlag von Oscar Bonde. 1873. VIII u. 207 s. 8.

Es wird einer rechtfertigung kaum bedürfen, wenn wir die drei oben genannten bücher hier zusammen besprechen. das erste und zweite, von demselben verfasser, sollen nach dessen eigener absicht einander ergänzen, alle drei aber behandeln einen gegenstand und zwar im ganzen für denselben leserkreis, werden also auch wesentlich den gleichen anforderungen zu genügen haben, mit gleichem maszstabe gemessen werden dürfen. trotz dieser gemeinsamen und vergleichenden behandlung wird es natürlich ebenso möglich als erforderlich sein, die eigentümlichkeiten, vorzüge und mängel jedes einzelnen gebührend hervorzuheben. auch das werk von Kluge scheint uns ein genaueres eingehen zu verdienen, obgleich oder vielleicht gerade weil es bereits in der vierten verbesserten auflage vorliegt und so seine würdigung und verbreitung allerdings

schon gefunden hat. in einer zeit und auf einem gebiete, wo alte und neue und neueste erzeugnisse in üppiger fülle und mannigfaltigkeit sich drängen, kann nicht oft und entschieden genug das gute gerühmt und empfohlen, das anerkennenswerthe auch durch nachweis und verbesserung der noch vorhandenen mängel gefördert, das verwerfliche aber als solches nachgewiesen und bloszgestellt werden.

War oder ist überhaupt ein bedürfnis nach büchern der art vorhanden, wie die verfasser sie uns bieten? Kluge insbesondere geht auf diese frage in seinem vorworte mit einer lobenswerthen offenheit und bescheidenheit näher ein. eine eigene langjährige erfahrung als lehrer berechtigt ihn mitzusprechen und mitzuarbeiten. wir stimmen ihm darin bei, dasz trotz der zahlreichen mehr oder minder brauchbaren handbücher, leitfaden und grundrisse mancher, wo nicht jeder einzelne lehrer in dem bestimmten falle noch ein anderes hülfsmittel für sich und seine schüler wünschen wird. es kommt eben ganz darauf an, welche ziele jeder bei seinem unterrichte im auge hat, wen er dahin führen soll, und auf welchem wege er am sichersten und besten dahin gelangen zu können glaubt. in allen stücken wird sich schlieszlich jeder selbst nur genüge thun; mancher freilich wird auch auszer sich nur wenige oder niemand befriedigen; nicht jeder aber hat das zeug, die zeit und die lust einen besonderen leitfaden zu seinem gebrauche auszuarbeiten. darum, wenn die auswahl grosz ist, erscheint das zunächst als kein fehler; in dem kampfe ums dasein wird auch hier durch den erfolg schon ohne weiteres zuthun aufgeräumt.

Alle drei bücher wollen höheren unterrichtsanstalten dienen, wenn sie auch nebenbei für das selbststudium oder für gebildete leser im allgemeinen bestimmt sind. ob diese unbestimmte oder weite fassung des leserkreises von vornherein nicht eine bedenkliche ist? ob sich die verfasser nicht gleich dadurch schwierigkeiten schaffen, die kaum oder gar nicht zu überwinden sind? ob eine geschichte der deutschen litteratur als grundrisz für schüler nicht anders angelegt und ausgeführt werden musz, als eine solche für das selbststudium gebildeter leser? ob nicht der unterschied in den höheren unterrichtsanstalten als gymnasien, realschulen, handelsschulen, töchterschulen, fortbildungsanstalten selbst einen wesentlichen unterschied für die stellung und lösung der aufgabe bedingt? auf diese fragen werden wir später zurückkommen müssen. zunächst wollen wir die bücher darauf ansehen, dasz sie jedenfalls und vorzugsweise schulbücher zu sein beanspruchen.

Einige grundsätze der beurteilung werden wol auf allgemeine anerkennung rechnen dürfen. ein schulbuch musz so gut und mehr als jedes andere auf dem standpuncte stehen, den die wissenschaft eingenommen hat und mit sicherheit behauptet. nichts darf darin sich finden, was entschieden falsch, überholt und veraltet ist. niemand wird und kann ein gutes handbuch schreiben, der nicht ganz

und voll in der sache bescheid weisz, eine selbständig wissenschaftliche kenntnis und übersicht besitzt. das klingt freilich sehr einfach und selbstverständlich, aber gerade die ersten und einfachsten forderungen bleiben nur zu oft übersehen und unbefriedigt. mancher denkt, einen auszug aus einem gröszeren werke oder eine kurze zusammenstellung aus verschiedenen umfangreichen und eingehenden büchern zu machen, das sei eine aufgabe, an die er sich schon wagen könne. und doch ist es gerade ein recht schweres ding, auf eine befriedigende weise ab- und aus- und zusammenzuschreiben, ohne dasz lücken und widersprüche und misverständnisse und unklarheiten dem kundigen auge nur allzu oft entgegentreten. ein schulbuch soll aber auch nicht selbst ein gelehrt wissenschaftliches werk sein. sondern die wissenschaft und gelehrsamkeit nur als sichere grundlage haben, auf der es aufgeführt ist. es soll und kann sich nicht auf weitläufige untersuchungen und beweise, auf brennende streitfragen und zweifelhafte einzelheiten einlassen, höchstens dergleichen zu weiser auswahl für die benutzung andeuten. der verfasser einer guten litteraturgeschichte für schulen musz nicht allein viel wissen und genau kennen, sondern auch sich zu bescheiden, aus der fülle und tiefe weise zu schöpfen verstehen, nichts bringen, was nicht von dem schüler mit hülfe des lehrers wirklich verwerthet werden kann. damit sind alle gelehrten citate, alle kleinlichen notizen, alle reihen von bloszen namen und zahlen verdammt, die zur besprechung und erklärung doch nie und nimmer kommen können und ohne solche reiner ballast sind. gründliche und doch kurze darstellung des für den bestimmten zweck wahrhaft wichtigen, dazu eine wenn auch nicht classische, so doch sichere, gewandte und geschmackvolle ausdrucksweise, wer wollte diese vorzüge gerade an einem schulbuche entbehren? aber, wie gesagt, es ist nicht so leicht, wie es scheint, den wissenschaftlichen stoff völlig und sicher zu beherschen, für den besonderen lehrzweck zu sichten und zu ordnen, angemessen und ansprechend vorzutragen oder im besten sinne des vielgebrauchten ausdrucks die wissenschaft populär und praktisch darzustellen.

Treten wir mit diesen voraussetzungen und forderungen an die in rede stehenden bücher, so haben wir zuvörderst anzuerkennen, dasz Kluge nicht nur von hause aus mit tüchtiger kenntnis der sache und ernstem streben das beste zu leisten an seine aufgabe gegangen, sondern in jeder neuen auflage das irrtümliche und mangelhafte zu verbessern mit erfolg bemüht gewesen ist. es kommt nicht darauf an, dasz einzelne versehen und fehler auch jetzt noch in seinem buche zu entdecken sein werden; das ganze macht den eindruck einer gründlichen wissenschaftlichen arbeit, deren verfasser mit fleisz und geschick alle erscheinungen auf seinem gebiete selbst kennen zu lernen und für seinen zweck zu verwerthen weisz. nicht als ob wir an der anordnung und behandlung des stoffes gar nichts auszusetzen fänden; aber, was er bringt, ist durchschnittlich zuver-

lässig und im einklange mit den ergebnissen der neueren forschungen; alles zeigt klar, dasz er nicht unberufen an seine arbeit gegangen ist, seine leistung ist im ganzen eine durchaus anerkennenswerthe. leider können wir von den Trautschen büchern nicht dasselbe rühmen. diese erscheinen uns vielmehr im groszen und von vorn herein schon deshalb verfehlt, weil ihnen eben, oder besser gesagt, ihrem verfasser die erforderliche gründliche, wissenschaftliche kenntnis und übersicht abgeht, weil auszerdem geschick und geschmack in bedenklicher weise fehlen, die sonst etwa jenen mangel noch verdecken oder minder schlimm erscheinen lassen. je schwerer diese vorwürfe sind, desto mehr fühlen wir uns verpflichtet, sie genau und im einzelnen zu begründen, wenn auch selbstverständlich das ganze werk prüfend durchzugehen weder angeht noch erforderlich sein wird, um für jeden unbefangenen und kundigen den beweis zu erbringen.

Gleich im vorworte zu seiner litteraturgeschichte äuszert sich hr. Traut in einer weise, die uns ebenso charakteristisch als bedenklich erscheint. nachdem er nemlich einigen auslassungen über den zweck und plan seiner arbeit die verständige bemerkung beigefügt hat, dasz es ohne lectüre nicht möglich sei, zum verständnis der schätze unserer litteratur zu gelangen, schlieszt er mit folgenden worten: 'wenn ich nun noch hinzufüge, dasz ich im laufe der letzten jahre die monographie «leben und dichten des grafen John Wilmot von Rochester» (Herrigs archiv 38r band) und die abhandlungen «Schillers weltansicht im Don Carlos» (Prutz' deutsches museum 1860) und «Körners Zriny und Schillers Don Carlos, eine parallele» geschrieben habe, so wolle man daraus ersehen, dasz ich wenigstens mit besonderer vorliebe an die bearbeitung meines gegenstandes gegangen bin.' in seine skizzen und studien hat er denn diese drei aufsätze, den ersten allerdings nur als anhang aufgenommen. dieselben können nach unserem urteil weder auf das verdienst tiefer forschung, noch auf originalität des inhalts, noch auf besonders elegante form anspruch machen, bieten sogar in manchen stücken jeder gesunden und unbefangenen kritik gar manche blöszen. und auf sie legt der verf. einen so hohen werth, dasz er sich ausdrücklich darauf beruft, dasz er den versuch über den englischen dichter, ein hors d'oeuvre im schlimmsten sinne des wortes, seinen lesern nicht vorenthalten mag. wir meinen, die vorliebe und die berechtigung, die deutsche litteraturgeschichte zu bearbeiten, müste sich auf ganz andere weise zeigen lassen als durch einige artikel in zeitschriften. mindestens müsten solche von ganz anderer selbständiger und durchschlagender bedeutung sein, um gewissermaszen als reifezeugnis und nachweis der facultas docendi dienen zu können.

Wir wollen an der einteilung in perioden nicht mäkeln, wiewol sich dagegen mancherlei sagen liesze, z. b. die scharfe abgrenzung der classischen zeit durch die jahre 1750—1800 auf begründeten widerspruch stoszen dürfte. immerhin herschen über diesen punct

sehr verschiedene und dabei mehr oder weniger berechtigte ansichten. uns aber kommt es zunächst auf den nachweis von dingen an, die sich nun und nimmer rechtfertigen oder entschuldigen lassen. wir rechnen dahin, wenn gleich in der einleitung zur litteraturgeschichte, wie auf der ersten seite der skizzen die gothische sprache ohne weiteres als die m u t t e r unserer jetzigen hochdeutschen sprache bezeichnet wird, wenn wieder von 'dichtern oder b a r d e n' bei unsern alten vorfahren geredet wird, wenn der ursprung der thiersage seine erklärung in der folgenden etwas befremdlichen weise findet: 'der uralte gebrauch, namen von thieren auch zur bildung menschlicher namen zu verwenden, schuf die thiersage.' oder: der § 6 der litteraturgeschichte handelt von den gothischen denkmälern, dem entsprechend, im wesentlichen genau übereinstimmend, nur ausführlicher die erste skizze über den ältesten schriftsteller in unserer sprache. absatz 2 lautet wörtlich: 'von Ulfilas' bibelübersetzung haben sich nur bruchstücke in zwei handschriften erhalten, deren eine, der codex argenteus, sich zu Upsala, die andere, der codex Carolinus, in der Wolfenbütteler bibliothek befindet. der wegen der silbernen anfangsbuchstaben auf rothem pergamente so benannte codex argenteus hat mannigfache schicksale erlebt. er wurde im 16n jahrhundert in der westfälischen abtei Verden von dem geometer Arnold Merkator aus Belgien aufgefunden, wanderte im dreiszigjährigen kriege nach Prag und 1648 durch den schwedischen grafen Königsmark mit nach Schweden, wo er noch jetzt, nachdem er wieder abhanden gekommen war, in Upsala aufbewahrt wird.' es folgt sodann text und übersetzung des gothischen vaterunser und eine mitteilung aus Ulfilas leben nach der bekannten schrift von Waitz. was haben wir nun daran auszusetzen?

Erstens halten wir dafür, dasz der name des berühmten Gothenbischofs entweder in der rein germanischen form Vulfila oder in der griechisch-lateinischen Ulfilas, auf keinen fall aber in der willkürlichen mischform Ulfila zu geben sei. ferner ist die angabe 'in zwei handschriften', welche die bruchstücke von Bobbio ganz unerwähnt läszt, mindestens sehr ungenau. der codex argenteus empfieng seinen namen jedenfalls auch von dem silbernen einbande, in den ihn Lagardie fassen liesz; er ist sodann nicht nur mit silbernen anfangsbuchstaben auf rothem pergament, sondern überhaupt mit gold- und silberschrift auf purpurfarbenem grunde geschrieben, ist nicht im dreiszigjährigen kriege, sondern spätestens um 1600 nach Prag gekommen; auch der zusatz 'nachdem er abhanden gekommen war' beruht auf unkenntnis oder ist sehr schief ausgedrückt. denn dasz er, höchst wahrscheinlich als ein geschenk, in den besitz von Vossius gelangte und erst von Lagardie zurückgekauft ward, kann doch kaum gemeint sein; wenn aber elf allerdings abhanden gekommene blätter erst in neuerer zeit wieder zurückerstattet worden sind, so trifft das doch nicht den ganzen codex. die kleine mitgeteilte probe ist nicht ohne fehler geblieben: statt si jaima wir seien muste da-

stehen sijaima (wir) seien; statt thindangandi aber thindangardi, ein wort, welches obendrein durch herscherhaus sehr wenig treffend übersetzt ist. die angaben über Vulfilas leben und lehre sind, wie ausdrücklich bemerkt wird, nach der 1840 erschienenen schrift von G. Waitz. aber darf man nicht verlangen, dasz heutzutage die neueren forschungen von Bestel 1860 und von Bernhardt 1864 und 1868 berücksichtigung finden, wonach die lebenszeit Vulfilas von 311—381 fällt? die schreibung Arrianer findet sich merkwürdiger weise auch bei Goedeke, so wenig sie nach dem namen Ἄρειος berechtigt erscheint. wird man uns einwenden, dies seien lauter kleinigkeiten? nun einmal sind es denn deren doch ein wenig zu viele auf so engem raume und wozu überhaupt und in einem zum unterrichte bestimmten buche einzelnheiten geben, wenn sie nicht ganz genau sind? selbst druckfehler werden da unerträglich und leider haben wir es weder hier noch an zahlreichen andern stellen nur mit solchen zu thun; denn allerdings sind auch sie nur allzu genügend vertreten. nein! schon in den bisher nachgewiesenen versehen und irrtümern zeigt sich offenbar, dasz der verfasser die für seine aufgabe nötige gründliche kenntnis nicht besitze. man wolle das nicht falsch verstehen. wir verlangen keineswegs, dasz derjenige, welcher einen leitfaden der deutschen litteraturgeschichte schreiben will, durch eingehende selbständige studien mit allen gebieten und sprachstufen gleich vertraut sein, also z. b. sein gothisch und althochdeutsch mit voller sicherheit inne haben müsse. aber das ist zu erwarten und unerläszlich, dasz er die besten und neuesten quellen kenne und mit klarem urteile zu benutzen wisse. es wird ihm dann immer noch leicht begegnen, einzelne fehler zu machen, aber doch nur in verschwindender zahl und diese wird er dann bei fortgesetztem bemühen leichter auffinden und verbessern. ein vergleich des buches von Kluge ist in dieser beziehung lehrreich. auch sein abschnitt über Vulfila enthielt diese und jene ungenauigkeit, aber er zeigte von anfang an das sichtbare bemühen der anforderung strenger wissenschaftlichkeit gerecht zu werden und in jeder neuen auflage ist die sorgsam nachbessernde hand deutlich zu spüren. nun könnte von den Trautschen lehrbüchern vielleicht dasselbe erwartet werden? gewis! nur wäre da so viel zu verbessern und zu ändern, dasz eben ein ganz anderes buch entstehen und selbst dazu am ende ein ganz anderer bearbeiter erscheinen müste. denn mängel wie die oben gerügten stehen keineswegs vereinzelt da; fast auf jeder seite vielmehr wird sich nach einer oder der anderen seite hin ein anstosz finden. so sind es ungenaue, schiefe und irre leitende oder geradezu falsche angaben, wenn es von dem Hildebrandsliede litt. s. 7 heiszt: 'um 800 von Fuldaer mönchen geschrieben', wenn Kaspar von der Rhön oder Rone noch immer als ein fränkischer dichter hingestellt wird (litt. s. 49; skiz. s. 5) oder wenn von Sigmund gesagt wird, dasz er im Beovulf eine bedeutende rolle spiele, oder wenn es litt. s. 8 wörtlich heiszt: 'die allitteration, die in der deutschen poesie

immer zwei versfüsze durch gleichen anfangsbuchstaben (consonanten) der bedeutungsvollsten wörter verbindet.' wie ungeschickt ist es ausgedrückt, wenn Otfrids evangelienharmonie charakterisiert wird: 'dieses reimgedicht lehnt sich dem inhalte nach an den Heliand an, den es aber an poetischem werthe nicht erreicht.' immerhin könnte man hier und öfter darüber zweifeln, ob eben nur der ausdruck mislungen oder aber der sachverhalt dem verfasser nicht klar bekannt gewesen sei. in anderen fällen musz man sicher das letztere annehmen. vergleichen wir z. b. die angaben, die sich in der litteraturgeschichte und in den skizzen über den Waltharius und die sage von Walther von Aquitanien finden. in einer anmerkung zu § 8 der litteraturgeschichte, der von den ältesten hochdeutschen denkmälern, namentlich vom Hildebrandsliede und dem Wessobrunner gebete handelt, werden auch der Beovulf und der Waltharius erwähnt, der letztere in folgenden worten: 'das lied Walthers von Aquitanien (lateinisch geschrieben) schildert einen kampf Walthers mit dem Burgunderkönig Günther in den Vogesen. ersterer ist mit seiner braut Hildegund von Etzels hof entflohen. Walther kämpft mit zwölf helden und zwölf mal besteht er den kampf glücklich, worauf die feinde frieden schlieszen und an einem gemeinsamen mahle teilnehmen.' hier ist die bezeichnung 'das lied Walthers von Aquitanien' eine unglücklich gewählte, die andeutung über den ausgang mindestens eine sehr unklare. es mag übrigens gleich mit bemerkt werden, dasz gerade bei diesem puncte auch Kluge nicht nur in den früheren ausgaben ungenaues, sondern auch in der letzten trotz der sonst verbesserten und vervollständigten mitteilung entschieden unrichtiges bringt, wenn er s. 18 sagt: 'acht helden tödtet Walther nacheinander im zweikampf. zuletzt besiegt er auch den damals noch jugendlichen Hagen usw.' bekanntlich erliegen nach dem Waltharius die elf auszer Hagen und Günther mit dem helden kämpfenden gegner. weiter finden wir nun bei Traut litt. 22 unter dem hier wieder ganz unpassenden namen: 'der Waltherius' die im übrigen richtigen bemerkungen über das mittelhochdeutsche bruchstück, doch ohne verweis auf das lateinische gedicht, dagegen mit der leicht irre führenden einleitungsformel: 'die sage ist folgende'. dies klingt nemlich im zusammenhange gerade, als wenn dann von der fassung der sage in dem ganzen gedichte und nicht von dem inhalte der leider geringen überbleibsel die rede sein sollte. etwas ausführlicher, aber völlig verworren ist dann dasjenige, was wir in den skizzen nr. 2 'die vaterländischen heldensagen und das heldenbuch' s. 10 und 11 zu lesen bekommen. 'mit der gothischen sage tritt die burgundische in verbindung, und diese vereinigten sagen kommen besonders in folgenden epopöen zur darstellung. im Waltharius wird erzählt von Walther usw.' nun folgt eine kurze angabe des inhalts, aber nicht etwa nach der fassung des lateinischen gedichtes, sondern nach der nordischen der Vilkinasage cap. 84—87 Valtari af Vaskasteini und dann heiszt es zum schlusse: 'diese sage ist eine

deutsche bearbeitung aus dem 13n jahrh. eines lateinischen gedichtes von dem St. Galler mönch Ekkehardus, mit dessen inhalt sie fast übereinstimmt. da kann nicht mehr der ungeschickte ausdruck an der verworrenheit schuld sein, sondern nur unkenntnis des sachverhaltes, der doch leicht aus der darstellung von Grimm, oder San Marte, oder selbst Linnig, ja aus jedem zuverlässigen buche über die deutsche litteratur im allgemeinen zu ersehen war. nennt das herr Traut: 'aus den quellen herausgearbeitet und auch nach den neueren hülfsmitteln, namentlich nach der einschlägigen programmlitteratur dargestellt' (vorwort zu den skizzen und studien)?

Was soll man aber erst sagen, wenn selbst in der inhaltsangabe des Nibelungenliedes sätze vorkommen, wie litt. s. 20 und 21: 'der leichnam wird nach Worms gebracht und dort unter groszem gepränge begraben. Hagen bringt nun zwar eine versöhnung zwischen Kriemhilden und ihrem bruder zu stande, allein da man ihr nicht recht traut usw.' und: 'die (Kriemhild) erst ihrem bruder Günther das haupt abschlägt, wobei aber auch Hagen in demselben augenblicke von Hildebrand, der zeuge dieses grausamen verfahrens ist, getödtet wird'. also Hagen bringt die versöhnung zwischen Kriemhilden und Günther zu stande! hat damit der wahre verhalt bezeichnet werden sollen, dasz der todfeind Kriemhildens seinem könige räth, sich mit der schwester zu versöhnen, damit der Nibelungenhort ins land komme? wer das gedicht nicht kennt, liest sicher aus den worten bei Traut ganz etwas anderes heraus und wundert sich mit recht, Hagen auf einmal als vermittler zu finden. brauchen wir erst noch darauf hinzuweisen, dasz Günther am ende nicht von Kriemhildes hand fällt, sondern nur auf ihren befehl getödtet wird, dasz Hagen dagegen nicht von Hildebrand (man wüste auch in der that nicht, warum von diesem) sondern von der rachsüchtigen königin den todesstreich empfängt?

Nicht minder eigentümlich ist es, wenn litt. s. 24 von der Gudrun gesagt wird: 'dieses werthvolle gedicht ist auch, wie das Nibelungenlied, aus alten liedern hervorgegangen, in verschiedenen bearbeitungen vorhanden'. herr Traut würde sich ein groszes verdienst erwerben, wenn er die vorhandenen verschiedenen bearbeitungen nachwiese, dh. nicht nur, dasz es verschiedene bearbeitungen der sage gegeben hat, sondern die verschiedenen redactionen selbst. er würde viel besser gesagt haben, dasz wir die Gudrun gerade nur in einer einzigen späten handschrift besitzen. das gehörte vielmehr zur sache und zumal in das lehrbuch, als die anmerkung, die wir der inhaltsangabe beigefügt finden, nemlich die an sich ganz interessante, hier aber mindestens sehr überflüssige hinweisung auf eine parallelstelle zur Gudrun in einem altfranzösischen gedichte, die Holland in der Germania 1856 gebracht hatte. obenein läszt der mitgeteilte text, wie öfter, was genauigkeit anlangt, sehr zu wünschen übrig; statt 'li cisel' musz es heiszen 'li oisel'. man könnte so etwas als druckfehler hingehen lassen, wenn sich nur nicht schon

bei flüchtigem durchblättern so viel dergleichen und zum teil so bedenklicher art zeigten, dasz man sie kaum noch dem setzer und corrector, sondern dem verf. zur last legen möchte. z. b. in der litt. s. 41 und genau so in den skizzen s. 19 decrescento; litt. s. 45 consequent: Freber statt Freher; s. 46: Eike von Regowe; s. 56: Hademar Taber für Gademar Taber; s. 134: Anakreonitiker; s. 216: 90n (statt 70n) geburtstag; s. 224: 'die leiden des jungen Werthers (1744)'; s. 229: eine der neuen musen; s. 29: Albert Krapp statt Knapp. wir glauben damit genügend dargethan zu haben, dasz es den Trautschen lehrbüchern an wissenschaftlicher gründlichkeit, an zuverlässiger genauigkeit gebricht, und müssen den verfasser um so mehr verantwortlich machen, als er in seinen quellen meist das richtige finden konnte, quellen, aus denen er, ohne sie zu nennen, andererseits auf eine weise geschöpft hat, die denn doch auch kaum gerechtfertigt werden kann. dasz sich in einer solchen kürzeren geschichte der deutschen litteratur mancherlei anklänge, auch wörtlich übereinstimmende angaben und urteile aus gröszeren werken wie aus denen von Gervinus, Koberstein, Goedeke oder Cholevius wiederfinden, ist sehr erklärlich und unter umständen ganz angebracht. nur wird auch dann am sichersten der urheber zu nennen sein. aber anders liegt die sache doch bei Traut, wenn seine mitteilungen über Nithart s. 41 in ganzen sätzen, ebenso das über die priameln s. 56 beigebrachte, mit Goedeke s. 41 und 89 wörtlich gleichlauten; wenn sich diese übereinstimmung bei der besprechung des palmenordens und der übrigen sprachgesellschaften s. 99 ff. oder der satiriker des 17n jahrh. s. 119 (vgl. Goedeke s. 437 ff. 498 ff.) auf ganze seiten erstreckt. die sache wird nur um so schlimmer, wenn an anderen stellen wieder ganz andere quellen benutzt erscheinen, oder über denselben gegenstand die eine in der litteraturgeschichte, die andere im einzelnen nicht völlig übereinstimmende in den skizzen.

Daraus ergeben sich mancherlei ungleichheiten und widersprüche, deren sich der verf. gar nicht bewust geworden zu sein scheint; er erzählt ruhig in den skizzen s. 37 die stiftung des palmenordens anders, als in der litteraturgeschichte; in der litteraturgeschichte s. 119 wird als erste ausgabe der scherzgedichte Laurembergs (nach Goedeke) die von 1650 angeführt; in den skizzen (wol nach Cholevius, dem wenigstens das vergleichende urteil über Lauremberg und Rachel wörtlich entnommen ist) wurden sie zuerst 1654 herausgegeben; nach Lappenberg vielmehr 1652. dabei kommen auch noch irrtümer in der wiedergabe der quellen vor, wie litt. s. 41: 'an dem kreuzzuge des herzogs Ludwig I von Bayern 1217—1219' statt herzog Leopold VII von Oesterreich; skiz. s. 37: 'Johann von Casimir' statt Johann Casimir; litt. s. 120: Grichingen für Crichingen.

Wir haben aber weiter belege dafür beizubringen, dasz in den Trautschen büchern auch gegen die sicherheit und gewandtheit des ausdrucks, ja gegen den guten geschmack und den pädagogischen

tact auf eine höchst bedauerliche weise und so gesündigt wird, dasz die kritik sich auf das entschiedenste und schärfste dagegen erklären musz. wir wollen nur einige proben ohne weitere eigene bemerkungen mitteilen und unsern lesern getrost das urteil überlassen, wie weit sie die darstellung correct, angemessen und geschmackvoll finden werden.

Skizzen s. 6: 'geboren am 5 september 1733 zu Oberholzheim bei Biberach kam er in seinem zwölften jahre nach Klosterbergen und Tübingen, gieng dann nach Zürich usw.' (litt. s. 173 wird er in Biberach selbst geboren, geht im 14n jahre nach Klosterbergen, im 16n nach Tübingen.) litt. s. 212: 'ein kleiner, buckeliger mann sah er (Lichtenberg) doch sehr munter und geistreich aus.'

Litt. s. 184: 'die heldin (in Heinses roman Hildegard von Hohenthal) ist eine amazonenhafte sängerin, in die sich Beckmann, der kapellmeister, verliebt, und mit der er drei bände durch über die aufgeführten opern und symphonieen geistreiche kritiken durchspricht. in den pausen macht er eine menge angriffe auf ihre keuschheit, wozu sie ihm veranlassung gibt, die sie aber mit überlegener kraft zurückweist. sie spielt mit ihm wie eine grosze englische dogge mit einem kleinen pudel. endlich heiratet sie zu seinem groszen verdrusz einen lord.'

'Mit seinem (Thümmels) sogenannten gedichte Wilhelmine oder der verliebte pedant erreichten die sogenannten komischen romane in prosa ihren höhepunct und verschwanden allmählich.'

Litt. s. 232: 'von den balladen und romanzen sind hervorzuheben: Mignon, das veilchen, der erlkönig, der fischer (eine alte nixensage), der sänger, der könig von Thule (ein alter säufer stirbt), der schatzgräber usw.'

Litt. s. 252: 'von demselben kaliber' (nemlich wie der geisterseher) 'sind die kleinen erzählungen der verbrecher aus verlorener ehe (sic!) und spiel des schicksals.'

Litt. s. 272 und 273: 'von 1796—1798 war er (Chamisso) leibpage am preuszischen hofe, 1798—1808 in preuszischem kriegsdienste, später custos des botanischen gartens in Berlin, stiftete mit Fouqué, Varnhagen und Hitzig zu Berlin den nordsternbund und starb am 28 august 1838.

'Er (H. v. Kleist) wurde officier und endete in tiefer schwermut über den tiefen verfall des vaterlandes und gebunden durch sein einer unheilbaren kleinen freundin gegebenes wort, ihr einen dienst zu leisten, sobald sie ihn fordern werde, am 21 nov. 1811 in einem gehölz bei Potsdam mit dem pistol ihr und sein leben.'

Wir könnten noch manches verwandter art rügen, wie z. b. die ungeschicklichkeit oder unklarheit, mit der in beiden büchern das verhältnis der fabel im Nathan zu der erzählung bei Boccaccio dargestellt ist. aber genug und über genug! vieles dürfte fast erheiternd auf jeden gebildeten leser wirken, wie die äuszerungen über den könig von Thule, über Heinrich von Kleist; wenn die sache

nicht zumal für jeden lehrer und freund der jugend ihre sehr ernste seite hätte. hr. Traut selbst knüpft sein schluszwort an die groszartigen errungenschaften unseres volkes in der neuesten zeit und hofft, dasz das neu aufgerichtete kaiserreich eine dritte classische periode der litteratur, wie einst zur zeit der Hohenstaufen, herbeiführen werde. die besten männer, wie Laas in seinen vortrefflichen büchern dringen darauf, dasz da vor allen dingen die erziehung und bildung unserer jugend mehr als bisher eine nationale werden, mit rücksicht darauf besonders der unterricht in deutscher sprache energisch betrieben und auf das sorgfältigste geordnet, geleitet, erteilt werden müsse. jeder kundige erkennt das bedürfnis neuer und dem zwecke wahrhaft angemessener lehr- und lesebücher an, macht aber auch um der bedeutung des gegenstandes willen die strengsten anforderungen an sie. und da wagt es hr. Traut, den deutschen schülern und lehrern bücher zu bieten, die, gelinde gesagt, lodderig zusammengeschrieben und schon deshalb von vorn herein als verwerflich und unbrauchbar zu bezeichnen sind. sie würden aber nach unserer meinung auch dann noch wenig zu empfehlen sein, wenn sie mit gröszerer sachkenntnis, voller genauigkeit im einzelnen und mehr geschmack des urteils und der darstellung geschrieben wären, als sie es wirklich sind. wozu in aller welt in einem buche dieser art und dieses umfangs einmal die unbedeutenden proben wie z. b. bei den mittelhochdeutschen dichtern, mit denen, auch wenn sie immer geschickt gewählt und genau wiedergegeben wären, lehrer und schüler gar nichts anfangen können? wozu andererseits so specielle notizen über das leben von männern wie Erasmus Alberus? wozu da eine ausführliche geschichte der Manessischen handschrift, eine seitenlange biographie der Anna Luise Karsch und für die neueste zeit bogenlange aufzählungen etwa der art: 3) Eduard Mörike, geb. 1804 zu Ludwigsburg, pfarrer zu Cleversulzbach bei Weinsberg, dichtete lyrisches und den roman 'maler Nolten 1852'. — 4) Paul Pfister (sic!) (1801—1867) württembergischer cultusminister, und sein bruder 5) Gustav Pfister (sic!), geb. 1807 zu Stuttgart, professor daselbst, sind beide durch gedichte und wissenschaftliche arbeiten bekannt usw. hat hr. Traut zeit und gelegenheit, seinen schülern dergleichen durch weitere mitteilungen, erläuterungen und proben fruchtbar zu machen, oder läszt er sie es einfach auswendig lernen? soll es an sich eine belehrende und unterhaltende lectüre sein oder nur gelegentlich dem nachschlagenden dienen, der dann auch noch den mangel eines registers übel empfinden würde? wir halten keinen von diesen fällen für gut denkbar und fragen deshalb immer wieder: cui bono? da hat allerdings hr. Kluge umsichtiger zu wählen und weiser sich zu beschränken verstanden, wenn wir auch selbst bei ihm noch nicht ganz das erwünschte ebenmasz und verhältnis in der behandlung der einzelnen teile finden. jedoch, wir wollen noch nicht von hrn. Traut abschied nehmen, um so weniger, als wir ihm gern etwas anerkennendes sagen

möchten und dies über sein neuestes werk, die skizzen und studien wenigstens in einer hinsicht glücklicher weise können. freilich, was gründlichkeit, sorgfalt und geschmack in der ausführung anlangt, so wird sich darauf, nach dem früher gesagten, das lob nicht erstrecken. aber der, wenn auch nicht ohne vorgang, gemachte versuch, einzelne bedeutende persönlichkeiten oder wichtige erscheinungen auf dem gebiete der litteratur in ausführlichen darstellungen zu einem ergänzenden lesebuche zu vereinigen, ist anerkennenswerth und im groszen und ganzen nicht so vollständig mislungen wie das lehrbuch. schon deshalb nicht, weil hier wörtliche mitteilungen von stellen oder reichliche auszüge aus specialwerken gegeben werden und zwar als solche unter dem namen der verfasser erscheinen könnten. eine passende auswahl aus Gervinus, Vilmar und anderen würde für den sammler ein verdienst sein, der sich an einzelnen bildern immerhin auch selbst versuchen dürfte, wenn er sie gerade besser als die vorhandenen zu entwerfen sich berufen fühlt. freilich hat nun hr. Traut auch diesen plan anders ausgeführt und ist, je mehr er in seiner weise selbständig gewesen ist, desto übeler dabei gefahren. die einzelnen skizzen einer besprechung zu unterwerfen, würde zu weit führen, zumal eine genaue vergleichung mit den quellen unumgänglich wäre, aus denen sie geschöpft sind und die zwar bei den kürzeren skizzen gleichen inhalts in dem lehrbuche, nicht aber in dem zur ergänzung dienenden werke ausdrücklich genannt sind. nur das müssen wir allerdings noch bemerken, dasz die auswahl der gegenstände uns keineswegs immer eine angemessene und glückliche zu sein scheint. in einem derartigen buche, wie wir es uns denken, würden zwar sehr wol aufsätze wie die meisten der ersten hälfte, über Vulfila, über die vaterländische heldensage, über Walther von der vogelweide usw., keineswegs aber die mehrzahl von denjenigen eine stelle finden, die von Klopstock und Wieland handeln; es sind nicht weniger als zehn von zusammen achtundvierzig skizzen, darunter z. b. die Klopstockfeier in Schulpforta den 13 april 1800; Klopstocks todtenfeier; Wieland über seine liebschaften; anfang des deutschen Mercurs; das niederländische volksbuch von Hüon von Bordeaux; der familienvater in Osmanstädt. auch die weitläufige mitteilung über das leben des Cid, selbst Goethe in Schlesien würde man kaum vermissen; noch weniger die parallele zwischen Schillers Don Carlos und Körners Zriny, und am allerwenigsten, wie oben schon bemerkt, den anhang über 'das leben und dichten des grafen John Wilmot von Rochester'. da der verf. auf diesen aufsatz, wie wir gesehen haben, ganz besonderen werth zu legen scheint, so wollen wir denselben einmal noch etwas näher auf den werth ansehen, den er vielleicht an sich hat und ganz abgesehen davon, dasz kein mensch ihn in diesem buche suchen wird. da uns aber gerade die englische sprache und litteratur auch näher angeht, so hat er für uns eine gewisse anziehung, und wir würden uns freuen, wenn wir dem verf. auf diesem gebiete unsern beifall

spenden könnten. aber leider finden wir auch dazu keine veranlassung. denn die einzige, wenn man will, neue auffassung von dem allerdings mehr berüchtigten als berühmten dichter ist die, dasz seine teilweis schamlose schlüpfrigkeit und unsittlichkeit in etwas besserem lichte dargestellt, mit der allgemeinen geistesrichtung jener zeit erklärt und entschuldigt wird. das bedeutende talent, der witz, die formengewandtheit, die freisinnigkeit Rochesters ist und war längst selbst von den englischen kritikern anerkannt; das mäszige verdienst hrn. Trauts besteht also lediglich darin, denjenigen, welchen die werke des leichtfertigen grafen nicht selbst zur hand sind, durch auszüge und inhaltsangaben, sowie proben das eigene urteil zu erleichtern. dagegen aber möchten wir entschieden widerspruch erheben, dasz Rochester im ganzen einen bedeutenderen und ehrenvolleren platz in der geschichte der englischen litteratur verdiene, als ihm in seiner heimat und danach auch unter uns von Büchner, Hettner und Scherr zugestanden worden ist. auch wir halten ihn allerdings für eine höchst interessante und charakteristische figur seiner zeit und eine wirklich eingehende darstellung seines lebens und dichtens wäre kein zu verachtender gegenstand. dann aber müste wirklich und ausführlich gezeigt werden, wie in seinem bilde sich die damalige zeit widerspiegelt. hr. Traut berücksichtigt nicht einmal den gesichtspunct, von welchem aus Hettner, in natürlich für seinen zweck nur kurzen, aber gehaltvollen andeutungen Rochester als einen vorläufer des deismus bespricht. übrigens fehlt es auch in diesem aufsatze nicht an mängeln der darstellung und an ungenauigkeiten. ohne uns auf jene weiter einzulassen, wollen wir von diesen nur eine hervorheben. in dem abrisz des lebens wird gesagt, dasz der dichter zu Ditchleg bei Woodstock in Oxfordshire im jahre 1618 geboren sei, in welchem der könig Karl I den märtyrertod gefunden; gestorben sei er im 33n jahre seines lebens am 26 juli 1680. diese angaben stimmen allerdings, was geburts- und sterbejahr betrifft, mit Büchner überein. allein dieser ist keineswegs immer zuverlässig; nach allen uns zugänglichen autoritäten wie Johnson, Chambers wurde Rochester bereits den 10 april 1647 geboren und starb am 26 juli 1680, demnach in seinem 34n jahre. hatte hr. Traut gegründete veranlassung davon abzuweichen, so muste er das unter nennung seines gewährsmannes ausdrücklich bemerken, zumal er selbst Johnson und Cibber für die lebensnachrichten der englischen dichter als die noch immer besten quellen bezeichnet. auf alle fälle starb Karl I nicht im jahre 1648; er wurde bekanntlich am 30 januar 1649 enthauptet.

Unsere leser werden diese abschweifung entschuldigen; sie ist eben durch einrichtung und beschaffenheit des besprochenen buches herbeigeführt. wir wollen nun aber zur deutschen litteratur zurückkehren, um zum schlusse noch einige worte über das werk von Kluge zu sagen. nach den oben bereits auf dasselbe geworfenen vergleichenden seitenblicken brauchen wir kaum zu wiederholen,

dasz es im ganzen und wesentlichen den ansprüchen der wissenschaft genügt, dasz es mit offenbarer einsicht, erfahrung und sorgfalt gearbeitet ist und zumal in seiner neuesten auflage unbedingt zum gebrauche in höheren unterrichtsanstalten empfohlen werden darf. hin und wieder sind noch kleine versehen und fehler stehen geblieben oder eingeschlüpft, wie in der bereits erwähnten stelle über den Waltharius; ferner ist z. b. s. 12 anm. statt 'unverwandter sagenstoff' zu lesen 'unverwandter segenstoff'; s. 11 anm. 2: statt 'Jordanis' vielmehr Jornandes oder Jornandis; s. 65: statt 'Schubert' vielmehr Schubart; s. 202 anm. 1 zu lesen: 'jene seelenvollen briefe'. dergleichen kleinigkeiten werden bei genauerer durchsicht oder längerem gebrauch vielleicht noch eine anzahl aufstoszen, thun aber selbstverständlich dem werthe des buches um so weniger eintrag, als selbst der aufmerksame schüler, geschweige der lehrer sie sofort als druckfehler erkennen und beseitigen wird. grund und art der arbeit ist und bleibt solid und anerkennenswerth. eher möchten wir mit dem hrn. verf. über den plan und die architectonik des baues rechten. freilich kommt es dabei wesentlich darauf an, für welche bewohner das gebäude bestimmt ist, und wir müssen hier an einen im eingange unserer besprechung nur angedeuteten gedanken wieder anknüpfen. wie die geschichte der deutschen litteratur gelehrt und gelernt werden soll, das hängt doch wesentlich von dem standpuncte des schülers mit ab, wird sich ändern, je nachdem wir kenntnisse und allgemeine geistige reife bereits bei ihm voraussetzen dürfen und je nachdem wir ihn mehr oder minder tief in das neue gebiet einführen wollen oder sollen. wir möchten es deshalb als eine fast zu schwierige, wenn überhaupt lösbare aufgabe bezeichnen einen leitfaden zu entwerfen, der in gleicher weise den oberen classen des gymnasiums, wie den verschiedensten anderen höheren lehranstalten und dem selbststudium genügte oder völlig gerecht wäre. zur zeit wenigstens wird leider der mangel einer gleichmäszigen nationalen bildung und erziehung sich auch an diesem puncte nur allzu sehr geltend machen. wir wollen es an bestimmten einzelnheiten klarer zu machen suchen. hr. Kluge ist selbst professor am gymnasium zu Altenburg, und auch uns liegt die annahme am nächsten, seinen leitfaden in der secunda und prima einer gelehrtenschule zu benutzen. da gestehen wir allerdings, dasz wir dies und jenes aus dem buche wegwünschten, weil es uns entweder überflüssig oder gar hinderlich erscheint. wir meinen damit weniger die zum teil, wenn auch nicht immer gleichmäszig vollständigen und genauen litterarischen nachweise; diese wird man in einem solchen buche zwar nicht gerade fordern und erwarten, aber sie sind wenigstens für den schüler nicht störend, für den lehrer (und wenn man will für das selbststudium) mehrfach willkommen und dankenswerth. anders verhält es sich schon mit den zahlreichen anmerkungen, welche dazu dienen sollen, die für das verständnis der deutschen litteratur nötigen kenntnisse auf anderen gebieten zu

reichen oder zu vermitteln, in denen also von den französischen classischen dichtern, wie s. 81, oder von Horaz, Anakreon, Petrarca, wie s. 84, von Richardson und Pope, wie s. 86, oder wie an anderen stellen von Hogarth, von den sonetten, terzinen und ottave rime geredet wird. nicht als ob dies und vieles der art nicht in der litteraturstunde auch einer prima erwähnt werden müste; gewis und erst recht soll es das, und wir könnten es am ersten als pädagogische winke für den lehrer gelten lassen; aber in das handbuch und den leitfaden gehört es nach unserer ansicht nicht; denn teils könnte dieser sonst leicht zu einem allgemeinen hülfsbuche der litteratur, poetik, metrik usw. anschwellen, andererseits sollen dergleichen kenntnisse dem schüler aus anderem unterrichte zuflieszen oder die darüber nötigen mitteilungen von ihm selbst angemerkt und gesammelt werden. ferner sind wir zwar von vorn herein damit einverstanden, dasz die jugend mit dem wirklich bedeutenden und wichtigen vertraut gemacht, von bloszen namen und zahlen dagegen möglichst verschont bleiben soll; eingehendere besprechung der grösten dichter und ihrer hauptwerke musz deshalb auch im leitfaden schon hervortreten. nur ist hier eins zu erwägen; vieles und gerade das beste soll doch der schüler schon auf der schule, sei es in der classe, sei es zu hause, aus eigener vom lehrer geleiteten lectüre kennen lernen und ein kanon dafür wird über kurz oder lang festgestellt werden müssen. alles aber, was in diesem stände, dürfte in dem leitfaden nicht ausführlich besprochen und analysiert werden; die inhaltsangaben von dem Nibelungenliede, von Hermann und Dorothea, von der Iphigenie, von Tell und Wallenstein musz der schüler nicht in seinem buche finden, sondern selber anzufertigen veranlaszt und angeleitet werden. dasselbe würde für die balladen von Schiller, Goethe und Uhland, für die Minna Lessings gelten, etwa auch für die Kudrun, Walther von der Vogelweide und die freiheitsdichter unseres jahrhunderts. im einzelnen wird darüber zweifel obwalten können, wie viel oder wie wenig, aber im groszen und ganzen möchten wir den grundsatz festgehalten wissen, dasz in dem leitfaden nur die zur übersicht im zusammenhange erforderlichen und die bedeutenden erscheinungen, von diesen aber diejenigen am wenigsten ausführlich besprochen werden, welche der schüler wirklich selbst kennen lernen soll. die dadurch entstehende ungleichheit in der behandlung würde in den pädagogischen rücksichten rechtfertigung finden. man sage nicht, dasz der schüler zumal jetzt bei der überfülle und bequemlichkeit der verschiedensten hülfsmittel dennoch anderswo leicht z. b. eine inhaltsangabe und analyse des Nibelungenliedes finden könne; gewis kann er das und es wird immer aufgabe des lehrers sein, diesem übelstande zu begegnen, d. h. sich zu überzeugen, dasz ein werk selbst, nicht nur über dasselbe gelesen worden ist; aber wenigstens darf zu dem letzteren verfahren nicht gleichsam die hand geboten werden. auf diesem standpuncte wünschten wir denn allerdings in dem buche

von Kluge manche teile sei es ganz weg, sei es in bedeutend kürzerer fassung. freilich wäre eine sichere änderung und nach unserer ansicht verbesserung nur dann möglich, wenn der leserkreis bestimmter abgegrenzt würde, also z. b. der hr. verf. sich entschlösse, seinen leitfaden nur für gymnasien zu schreiben.

Uebrigens wollen wir hrn. Kluge zum schlusse auch die anerkennung nicht vorenthalten, dasz die gegebenen analysen meist angemessen und gewandt abgefaszt, die urteile aber mit wenigen ausnahmen nicht nur wohlüberlegt und verständig, sondern auch so maszvoll und zurückhaltend sind, dasz sie nicht zu vorschnellem absprechen oder preisen verführen, vielmehr darauf berechnet erscheinen, die sachen selbst wirken zu lassen und der jugend den unbefangenen eindruck nicht zu verkümmern. wir bekennen uns ausdrücklich dazu, eine art von mittelstellung einzunehmen zwischen denjenigen, welche meinen, dasz jede besprechung und erläuterung der classischen dichterwerke ein zerpflücken der blumen und eine entweihung der schönheit sei — und denjenigen, welche an einem Schillerschen gedichte grammatik und metrik und rhetorik und philosophie und noch anderes auf einmal lehren zu müssen glauben; zwischen denen, die von gar keiner litteraturgeschichte in der schule wissen wollen und denen, die da meinen, den leitfaden von anfang bis zu ende, wort für wort durchgehen und erklären zu müssen. doch dies genauer darzulegen gehört nicht hierher. das rechte wird auch hier wol in der freilich noch sehr dehnbar weiten mitte liegen; auf den besonnen und geschickt benutzenden lehrer kommt viel oder das meiste an; aber in der hand eines solchen wird das buch von Kluge sich brauchbar erweisen, ja scheint dies, nach dem erfolge zu urteilen, bereits in weiteren kreisen gethan zu haben.

E. Müller.

33.

MISCELLE ZU HEROD. III 119 UND SOPH. ANTIG. 893 ff.

Im Baseler missionsmagazin 1874 febr. s. 54 wird folgende legende, die sich bei dem chinesischen volksstamme der Hakkas befindet, mitgeteilt. 'es gab einmal einen räuberhäuptling namens Wragtschau, der in der Fukkienprovinz sein wesen dergestalt trieb, dasz alles vor ihm floh. einst kam er auch in die nähe des dorfes Shak-pyak. die einwohner ergriffen die flucht. ein weib aber mit zwei kindern, das gröszere auf dem rücken tragend, das kleinere hingegen an der hand führend, lief dem Wragtschau gerade in die hände. er fragte sie, warum sie das gröszere kind trage und nicht das kleinere. da habe sie geantwortet, das kind auf ihrem rücken sei der onkel desjenigen, das sie an der hand führe; ein eigenes kind könne sie immer wieder gebären, aber keinen onkel, deshalb müsse sie für letzteres mehr sorge tragen als für jenes.'

(12.)
PERSONALNOTIZEN.

(Unter mitbenutzung des 'centralblattes' von Stiehl und der 'zeitschrift für die österr. gymnasien'.)

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Argelander, dr., ord. prof. der univ. Bonn, zum ritter des preusz. ordens pour le mérite für wissenschaft und kunst erwählt.

Bigge, oberlehrer am progymn. zu Attendorn, zum gymnasialoberlehrer daselbst befördert.

Beschorner, ord. lehrer am gym. in Glatz
Bleich, ord. lehrer am gymn. in Krotoschin
Burghaus, ord. lehrer am gymn. in Anclam
} zu oberlehrern befördert.

Buchwald, dr., ord. lehrer am gymn. in Görlitz, zum rector des progymn. in Finsterwalde berufen.

Buschmann, dr., ord. lehrer an der realsch. zu Cöln, als oberlehrer an das gymn. in Trier berufen.

Carlyle, Thomas, geschichtschreiber in London, zum ritter des preusz. ordens pour le mérite erwählt.

Caspari, dr., oberl. am Vitzthumschen gymn. in Dresden, zum director der lehr- und erziehungsanstalt für töchter gebildeter stände in Friedrichstadt-Dresden erwählt.

Dittmar, dr., schulamtscandidat, als ord. lehrer am domgymnasium in Magdeburg angestellt.

von Fischer Benzon, dr., ord. lehrer am gymn. in Hadersleben, als oberl. an das gymn. in Husum berufen.

Fritzsche, dr., ao. prof. der univ. Leipzig, zum königl. sächs. hofrath ernannt.

Genther, dr., schulamtscandidat, als ord. lehrer am gymn. in Wittenberg angestellt.

Glaser, dr., prof. am realgymn. in Worms, zum director der realsch. in Bingen ernannt.

Görges, ord. lehrer am gymn. zu Lüneburg, als 'oberlehrer' prädiciert.

Görlitz, ord. lehrer am gymn. zu Schrimm
Gronau, dr., ord. lehrer am gymn. zu Strasburg in Westpr.
Heinrichs, dr., ord. lehrer am gymn. zu Elbing
Heyer, dr., ord. lehrer am gymn. zu Bartenstein
Hoffmann, dr., ord. lehrer am gymn. zu Guben
} zu oberlehrern befördert.

Hollenberg, dr., adjunct vom Joachimsth. gymn. in Berlin, als oberlehrer an die realsch. zu Iserlohn berufen.

Jäger, dr., director am Friedr.-Wilh.-gymn. zu Cöln, erhielt den russ. Stanislausorden II cl.

Jungmann, dr., oberl. der Thomasschule zu Leipzig, zum conrector ernannt.

Kalanke, ord. lehrer am gymn. in Lyck, zum oberl. befördert.

Kern, dr. prof., director der Luisenstädt. gewerbschule zu Berlin, erhielt den russ. Stanislausorden II cl.

Kirchhoff dr., ord. prof. der univ. Heidelberg, zum ritter des preusz. ordens pour le mérite für wissenschaft und kunst erwählt.

Kleemann, dr., collaborator an der lat. hauptschule in Halle, als adjunct an der landesschule Pforta angestellt.

Kockel, director des seminars in Friedrichstadt-Dresden, zum geh. schulrath ernannt.

Kretschmer, dr., ord. lehrer am Friedr.-Wilh.-gymn. zu Posen, zum oberl. befördert.

Krüger, dr. prof., conrector der Thomasschule in Leipzig, zum director des gymn. in Görlitz erwählt.

Kühlbrandt, ord. lehrer am gymn. in Husum
Küttner, dr., lehrer am franz. gymn. in Berlin
Lautsch, ord. lehrer am gymn. in Insterburg
Laves, ord. lehrer am gymn. in Lyck
Laves, dr., ord. lehrer am Friedr.-Wilh.-gymn. in Posen
} zu oberlehrern befördert.

Lloyd, Humphrey, physiker in Dublin, zum ritter des preusz. ordens pour le mérite für wissenschaften und künste erwählt.

Löhbach, dr., rector des progymn. in Andernach, zum director des gymn. in Mainz berufen.

Ludwig, ord. lehrer am Matthiasgymn. in Breslau, zum oberlehrer befördert.

Maasz, dr., ord. lehrer am gymn. in Seehausen, am gymn. in Flensburg angestellt.

Mayer, dr., gymnasiallehrer in Bremen, als oberl. an das gymn. zu Coblenz berufen.

Meyer, dr. Gust., zum rector der höheren bürgerschule in Hannover erwählt.

Meyer, Andr., ord. lehrer vom Apostelgymn. in Cöln als oberl. an die realsch. in Essen berufen.

Müller, dr. Max, prof. in Oxford, zum ritter des preusz. ordens pour le mérite für wissenschaft und kunst erwählt.

Niemeyer, dr., rector der realsch. zu Neustadt-Dresden, erhielt den russ. Annenorden III cl.

Pfeiffer, dr., oberl. am gymn. zu Mülhausen i. E., als oberl. an das gymn. zu Attendorn berufen.

Probst, dr., director des gymn. in Essen, erhielt den preusz. rothen adlerorden III cl. mit der schleife.

Raabe, ord. lehrer am gymn. in Culm
Rindfleisch, dr., ord. lehrer am gymn. in Marienburg
Salkowski, ord. lehrer am gymn. in Memel
} zu oberlehrern befördert.

Schädel, reallehrer aus Barr i. E., als ord. lehrer am domgymn. in Magdeburg angestellt.

Schärffenberg, gymnasiallehrer zu Rastenburg, zum oberlehrer befördert.

Scheibe, dr., adjunct der klosterschule Roszleben, als ord. lehrer am domgymn. in Halberstadt angestellt.

Schiel, ord. lehrer am gymnasium zu Glatz, zum oberlehrer befördert.

Schlömilch, dr., prof. am polytechnicum in Dresden, geh. hofrath, zum geh. schulrath ernannt.

Schrammen, dr., progymnasialdirigent in Rheinbach, als oberl. an das gymn. in Heiligenstadt berufen.

Schulze, F. W., ord. lehrer am gymn. in Quedlinburg
Schwarz, ord. lehrer am gymn. in Inowraclaw
} zu oberlehrern befördert.

Schwabe, dr., ord. lehrer am gymn. in Clausthal, als oberl. an die realschule in Crefeld berufen.

Semper, dr., prof. zu Wien, zum ritter des preusz. ordens pour le mérite für wissenschaft und kunst erwählt.

Siebert, dr., ord. lehrer am gymn. in Hohenstein
Slawitzky, ord. lehrer am Matthiasgymn. in Breslau
} zu oberlehrern befördert.

Spieker, regierungsrath in Hannover, zum provinzialschulrath daselbst ernannt.

v. Sybel, dr., ord. prof. der univ. Bonn, zum ritter des preusz. ordens pour le mérite für wissenschaft und kunst erwählt.

Szalinski, dr., ord. lehrer am gymn. zu Strasburg in Westpr.
Thimm, dr., ord. lehrer am gymn. zu Bartenstein
} zu oberlehrern befördert.

Ungewitter, ord. lehrer am Friedrichscollegium zu Königsberg in Pr. } zu oberlehrern befördert.
Urban, ord. lehrer am gymn. zu Insterburg } zu oberlehrern befördert.
Ustymowicz, dr., oberl. am Mariengymn. in Posen, an das gymn. zu Grosz-Strehlitz berufen.
Vogel, oberl. am gymn. zu Treptow a. d. R., an das gymn. zu Potsdam berufen.
Weckerling, dr., ord. lehrer an der realsch. zu Alzey, an das gymn. zu Worms berufen.
Zielke, ord. lehrer am gymn. in Schneidemühl, zum oberlehrer befördert.

Jubiläen.

Im juli begieng das evang. gymnasium zu Nordhausen die feier seines 350jährigen bestehens.
Am 2 und 3 juli feierte das gymnasium zum grauen kloster in Berlin sein 300jähriges bestehen.

Gestorben:

Engelmann, Peter, professor an der von ihm begründeten deutsch-englischen akademie in Milwaukee, ein sehr verdienter deutsch-amerikanischer schulmann, starb mitte mai, 51 jahre alt.
Janin, Jules, berühmter französischer kritiker und satiriker, mitglied der Pariser akademie der wiss., starb am 19 juni zu Paris, 70 jahre alt.
Krüger, dr. K. F., buchhändler, vordem prof. am Joachimsth. gymnasium in Berlin, bekannter grammatiker, starb am 1 mai zu Weinheim.
Mezger, dr., schulrath und studiendirector zu Augsburg.
Pritzel, dr. Ge. Aug., namhafter botaniker, vordem archivar der königl. akademie der wiss. zu Berlin, starb in der heilanstalt Hornheim bei Kiel am 14 juni.
Rödiger, dr. th. und ph. Emil, ord. prof. der univ. Berlin, mitglied der akademie der wiss., starb in der nacht vom 16 zum 17 juni, 73 jahre alt. (ausgezeichneter orientalist.)
Usinger, dr., ord. prof. der geschichte an der univ. Kiel, am 31 mai.
Weissenborn, dr., ord. prof. der phil. an der univ. Marburg, am 4 juni.
Winiewsky, dr., ord. prof. der class. phil., geh. rath in Münster, am 4 juni.



ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

34.
ERASMUS IN DEVENTER.

Der eindruck, welchen Erasmus von Rotterdam auf seine zeitgenossen gemacht hat, wiederholt sich fort und fort bis in unsere tage. wir fühlen uns zur bewunderung seiner glänzenden begabung, seines umfassenden wissens, seines freien und hohen strebens angeregt und bedauern doch wiederum die schwächen seines charakters, die schwankungen und zweideutigkeiten seines verhaltens in groszen conflicten, die zuletzt so tief ihn verstimmenden miserfolge. gewis hat es einen eigentümlichen reiz, ihn durch die mächtigen gegensätze zu begleiten, die so stark auf ihn wirken, bis in das innerste ihn bewegen, und wir erklären uns daraus, dasz auch in der neuesten zeit der wunderbare mann immer wieder biographen gefunden hat, und in den drei ländern, welche vorzugsweise schauplätze seines wirkens gewesen sind, in Deutschland, Frankreich und England. wenn wir nun aber bedenken, wie für die lebendige teilnahme, die ihm so lange schon sich zugewandt hat, in der menge und mannigfaltigkeit seiner schriften, zumal in seinen zahlreichen und gehaltvollen briefen ein auszerordentliches material gerade auch zu eingehender behandlung des biographischen vorgelegen hat, das obendrein aus der litteratur seiner ganzen zeit vielfache ergänzungen erhält, so kann es uns wol wunder nehmen, dasz doch über vieles im leben des ausgezeichneten humanisten noch immer kein volles licht verbreitet ist. was er selbst gelegentlich über sein leben aufgezeichnet hat, das ist von Bayle mit recht für eine höchst nachlässige und durchaus unbefriedigende schrift erklärt worden. die dann einige jahre nach des Erasmus tode von seinem freunde Beatus Rhenanus geschriebene biographie gibt freilich besseres, ist aber

doch auch in keiner weise erschöpfend! was seitdem für diesen zweck gethan worden ist — wir erinnern nur flüchtig an die mehr oder weniger ausführlichen biographieen von Marsollier (1713), Knight (1726), Burigny (1752), Jortin (1758), Hesz (1789), A. Müller (1828), Erhard (bei Ersch und Gruber 1842), Stichart (1870), Durand de Laur (1872) und Drummond (1873), das zeigt in mancherlei gestalt, wie unsicher und unvollständig noch immer in manchen puncten unsere kenntnis vom leben und wirken des Erasmus ist und wie wol auch für immer einzelne abschnitte in zweifelhafter beleuchtung bleiben werden. wenn nun im folgenden der versuch gemacht wird, einen überall nur dürftig behandelten abschnitt seines jugendlebens eingehender darzustellen, so soll damit eben nur eine anregung gegeben, nicht aber die vorstellung erweckt werden, dasz ein abschlusz erstrebt sei. wir wählen für die betrachtung den pädagogischen standpunct.

Das ganze jugendleben des Erasmus zeigt uns ein unter vielfachen hemmungen und bedrängnissen sich windendes, mehr und mehr doch durch erfolge belohntes, im ganzen aber zu keiner tieferen befriedigung führendes aufstreben, dessen gang uns eben auch erkennbar macht, dasz er als mann und auf der höhe des ruhms unter den nachwirkungen des früher erfahrenen litt und mit einer gewissen ängstlichkeit das so mühsam erreichte zu bewahren suchte, was dann freilich in sein reden und handeln mancherlei ungleichmäszigkeit gebracht hat. allein gerade darum ist die betrachtung dieses jugendlebens so anziehend und belehrend; sie macht uns zugleich zu milderem urteile geneigt auch dem gegenüber, was an Erasmus unerfreulich oder tadelnswerth genannt werden kann und oft so herbe kritik erfahren hat. wir gehen jetzt aber in die knabenzeit des Erasmus zurück und vergegenwärtigen uns eine periode seines schülerlebens, welche, obgleich manche ihr vielleicht eine allzu grosze bedeutung zuschreiben, immerhin als wichtig für den weiteren gang seiner entwicklung gelten musz: es soll von seinem aufenthalte in Deventer gesprochen werden.

Da versuchen wir aber zunächst in Deventer selbst uns heimisch zu machen.[1] diese uralte stadt an der Yssel, dem heiligen Lebuin, einem schüler Willibrords, geweiht, für dessen verehrung eine prächtige kirche gebaut war, stand mit der ganzen landschaft Overyssel unter den bischöfen von Utrecht, die gewöhnlich ein mildes regiment führten und die freiere entwickelung des städtischen lebens eher förderten als hemmten. sie war nun auch, wie die weiter nördlich gelegenen städte Zwolle und Kampen, durch industrie und handel (namentlich tuchhandel) zu wohlstand gelangt, hatte schon im 14n jahrhundert mit denselben städten der Hansa sich angeschlossen, die ja weit in die Niederlande hinein ihren einflusz ausdehnte, und dann den gewaltthätigen adel umher mannhaft be-

[1] s. besonders Revius Daventria illustrata. Lugd. Bat. 1751. 4.

kämpft, wobei die bischöfe von Utrecht gelegentlich den vereinigten städten hilfreich sich erwiesen. in der mitte des 15n jahrhunderts hatten diese langwierigen streit mit den Holländern in dingen des verkehrs, während sie unter einander in zwiespalt geriethen; aber obwol Deventer lange jahre durch eine seuche gelitten hatte, war es doch 1456 für sich allein stark genug, der streitmacht Philipps des Guten von Burgund, der seinen bastard David dem bistum Utrecht aufgenötigt hatte und auch das 'obere stift' zur anerkennung zwingen wollte, acht wochen lang widerstand zu leisten. dagegen erwehrte es sich in der darauf folgenden zeit nur mit päpstlicher hilfe der angriffe, welche die freigrafen der vehme in der nachbarschaft gegen die stadt richteten.

Das religiöse leben der bevölkerung leitete das capitel der hauptkirche unter einem propste; seit 1322 hatte Deventer auch ein stattliches Minoritenkloster; im j. 1439 hatte eine reiche frau ein hospital gestiftet. aber einen besonders tiefgehenden einflusz übten über stadt und landschaft seit dem 14n jahrhundert die brüder des gemeinsamen lebens aus, jene in neuerer zeit viel besprochene fromme gesellschaft, welche, ohne die einzelnen mitglieder durch klösterliche gelübde zu binden, doch ascetische strenge geltend machte, übrigens aber neben dem beten in treuer arbeit ihre aufgabe erkannte. wir wissen, wie diese genossenschaft unter dem namen der Fraterherren, der Hieronymianer, der Gregorianer usw. weithin über die Niederlande und ostwärts über das ganze nördliche Deutschland sich ausgebreitet und überall zugleich der pflege des geistigen lebens sich gewidmet hat, teils durch abschreiben von biblischen büchern und andern für die erbauung nützlichen werken, später auch von schriften der classischen litteratur, teils durch einrichtung oder unterstützung von schulen, in denen man nur nicht gerade die anfänge des volksschulwesens oder gar etwas unsern realschulen verwandtes erkennen sollte; aber in Deventer hatten die brüder doch einen hauptsitz, und hier entwickelte sich nun auch die schule, welche für Erasmus so eigentümliche bedeutung gewonnen hat.[2]

Eine schule höherer art bestand in Deventer schon lange. es war die vom capitel bei St. Lebuin abhängige lehranstalt, welcher noch im j. 1469 der berühmte cardinal Nicolaus von Cues (Cusanus) durch eine reiche stiftung eine besondere stütze gegeben hatte, um so seinen dank abzutragen für den unterricht, den auch er einst in dieser stiftsschule erhalten hatte.[2] durch die stiftung der Bursa Cusana wurde nun zumal ärmeren zöglingen der anstalt die möglichkeit

---

[2] vgl. den art. Hieronymianer in Schmidts encykl. III 537 ff., wo auch die hierher gehörige litteratur verzeichnet ist, dazu noch Wildenhahn, die schulen der brüder vom gemeinsamen leben. Annaberg 1867. 4. über das anfertigen von handschriften ist sehr lohnend Ruland im Serapeum 1860, 183—192.

[3] Revius 119 f. 152 f.

auch zu längerem verbleiben an derselben und zu fruchtbareren studien geschafft, und dies wurde von besonderer bedeutung, seitdem die brüder des gemeinsamen lebens als lehrer in die capitelschule eingetreten waren und durch ihre frischere thätigkeit auch regeres leben in ihr erweckten. es mag aber in Deventer, wie fast überall sonst, geschehen sein, dasz die stiftsherren, wenig geneigt, persönlich die ihrer obhut anvertraute anstalt zu fördern und so den genusz ihrer pfründen sich zu verkümmern, andern die mühe des unterrichtens gern überlieszen. der für die schulanstalt bestellte rector, selbst wenn er den brüdern nicht angehörte, konnte seinerseits gar nichts besseres thun, als aus dem nahen brüderhause tüchtige und willige männer an seine seite zu rufen. wenn seit der zeit des eifrigen Florentius Radewyns, der 1391 zuerst im eignen hause zöglinge aufgenommen und dann in der Pontstegelestraat eine geräumige wohnung für unterbringung einer gröszeren zahl von schülern gemiethet hatte, unter unmittelbarer aufsicht der brüder knaben und jünglinge sich zusammenfanden, so haben wir in solcher einrichtung wol nur ein groszes pensionat zu erkennen, wie auch aus der notiz sich entnehmen läszt, dasz die brüder 1441 ein groszes haus für 70 pfleglinge erbauten. da in städten, wo der klerus unter seiner oberleitung schulen (domschulen, stiftsschulen) hatte, die entwickelung selbständiger lehranstalten von ihm fast immer gehemmt wurde, wie dies vor allem aus der geschichte der stadtschulen bekannt ist, so dürfen wir auch für Deventer annehmen, dasz die thätigkeit der brüder, soweit sie neben der capitelschule sich entfaltete, mit mistrauen überwacht und beschränkt war.

Bekannt ist es, dasz die schule von Deventer, die vorher keine weiter reichende bedeutung gehabt zu haben scheint, durch Alexander Hegius zur höchsten blüte kam. dieser vielgepriesene schulmann, auf dem schulzenhofe Heck oder van Heck im westfälischen kreise Ahuus geboren, ist doch noch immer nicht aus dem halbdunkel, das ihn so lange umgeben hat, bestimmt genug herausgetreten, dasz man von seiner wirksamkeit ein recht befriedigendes bild gewinnen könnte. wir haben über das jahr seiner geburt sehr verschiedene angaben; wir wissen wenig oder nichts über den gang seiner bildung, obwol jetzt angenommen wird, dasz er mit Rudolf von Langen die brüderschule in Zwolle besucht habe und dort unter die einwirkung des frommen Thomas a Kempis gekommen sei; sicherer ist vielleicht, dasz er, bevor er nach Deventer gerufen wurde, bereits in Wesel und Emmerich schulen mit ungewöhnlichem erfolge geleitet hatte, und als ausgemacht dürfen wir annehmen, dasz er 1474 seine wirksamkeit begann, die er dann fast bis zu seinem tode im j. 1498 unermüdlich und unter steigendem ruhme doch allezeit voll demut fortsetzte. wie man nun auch über seine wissenschaftliche thätigkeit denken möge, eins ist unzweifelhaft, dasz er eine wunderbar anregende kraft besasz, und wenn man die reihen von schülern überschaut, welche, von ihm gebildet, später

im ganzen nördlichen Deutschland das unterrichtswesen zu einer bis dahin unerhörten entwickelung gebracht haben, so fühlt man sich zu freudiger anerkennung seiner verdienste aufgefordert.[4] unter seine schüler zählten sich auszer denen, welche wir noch besonders einzuführen haben, Timann Kemner (Camener), der dreiszig jahre lang die domschule in Münster leitete, Johannes Cäsarius, durch den man dort zuerst das griechische kennen lernte, Johannes Murmellius, der an derselben anstalt mit solchem erfolge wirkte, dasz sie die in verfall gerathende schule von Deventer ersetzte, Joseph Hortenius, unter welchem die schule zu Herford einen fröhlichen aufschwung nahm, Theodor Rotarius, der ihm in der leitung dieser schule folgte, Petrus Hompheus der ältere, der noch vor 1517 und dann bis 1534 rector der stiftsschule in Emmerich war, Conrad Muth (Mutianus), der für den humanistenkreis in Erfurt so bedeutend wurde, Tilemann Mullius in Attendorn, der lehrer des später in Sachsen so einfluszreichen Joh. Rivius, Conrad Goclenius, professor des lateinischen an dem collegium trium linguarum in Löwen und lehrer des groszen pädagogen Joh. Sturm, Johannes Alexander, der in die domschule zu Osnabrück neues leben brachte usw. mit dem grösten schüler des groszen meisters, der alle andern und den meister selbst verdunkelt hat, werden wir uns im folgenden eingehender zu beschäftigen haben.[5]

Als Hegius die leitung der schule in Deventer übernahm, fand er wenig vor, was ihn ermutigen oder unterstützen konnte. auch die brüder waren bis dahin über den mechanismus, an welchem in jener zeit aller unterricht litt, nicht hinausgekommen: sie hatten die alten methoden und die alten lehrbücher beibehalten und brachten

---

[4] über Hegius auszer den älteren, die oft citiert werden, Molhuysen Alexander Hegius übers. von Trosz, in der zeitschr. für westfälische gesch. u. a. XXI 339—360, Kraft und Crecelius mitteilungen über A. H. und seine schüler, in der zeitschr. des Bergischen geschichtsvereins VII, Dillenburger zur gesch. des deutschen humanismus. Alex. Hegius und Rudolf von Langen, in der zeitschr. für das gymnasialwesen 1870, juli und august, derselbe gesch. des gymnasiums zu Emmerich I 4 f. 14 f., Ruelens notice sur la jeunesse et les premiers travaux d'Erasme, vor der ausgabe der silva carminum von Erasmus (Brüssel 1864. 4.) X ff., Becker chronica eines fahrenden schülers (Regensburg 1869) 179 ff., Parmet Rudolf von Langen (Münster 1869) 20 f. 49 ff., Reichling de Jo. Murmellii vita et scriptis (ebd. 1869) 7 ff.; auszerdem die schriften über die brüder des gemeinsamen lebens von Delprat usw.

[5] über des Hegius schüler s. für Münster Cornelius die Münsterschen humanisten und ihr verhältnis zur reformation (M. 1851), auszerdem Parmet und Reichling; für Herford Knefel gesch. des Friedr.-gymn. zu Herford (1817) 7 ff. und Francke gesch. derselben anstalt (1840), für Emmerich auszer Dillenburger Krafft aufzeichnungen Bullingers (Elberfeld 1870) 13 f., über Mutianus Kampschulte die universität Erfurt I, über Goclenius Nève mém. sur le collége des trois langues à Louvain 143 ff., für Osnabrück Hartmann beiträge zur geschichte der schulen in Osnabrück (1861) 10 f.

nur durch ihre lebendige frömmigkeit einige frische in den unterricht. es ist nun gegenüber den lobsprüchen, welche dem 'meister Sander' (Alexander) gewidmet worden sind, mit nachdruck zu betonen, dasz doch auch er nur sehr langsam zu reformen kam und noch am ende seines lebens in der pflege der classischen litteratur auf einen sehr engen kreis sich einschränkte.[6] dasz er erst im mannesalter von Rudolf Agricola, der jünger war als er, das griechische lernte, darf als thatsache gelten. übrigens war sein streben bei allem unterrichte fort und fort besonders auf religiös-sittliche bildung gerichtet, wie er denn in einem briefe an Wessel und in übereinstimmung mit diesem als leitenden gedanken bezeichnet hat: perniciosa litteratura est, quae cum iactura probitatis discitur.[7] er hielt also treu an der überzeugung fest, welche vom stifter der brüdergemeinde in tiefer abneigung gegen das ihm wohl bekannte schulwissen in die worte gefaszt worden war: 'was uns nicht besser macht und vom bösen nicht abzieht, ist schädlich'. aber um so gröszer war die sorgfalt und liebe, welche er dem leiblichen und geistigen wohle seiner schüler widmete. darum wurden ihm nun auch von allen seiten zöglinge zugeführt. unter denen aber, die schon in den ersten jahren seiner obhut anvertraut wurden, war Erasmus.

Es ist bekannt, wie trübe und verworren die verhältnisse waren, unter denen dieser am 28 october 1469 zu Rotterdam das licht der welt erblickte.[8] vater und mutter, gegen den willen der angehörigen in liebe verbunden und dann durch die ränke derselben getrennt; der vater fern in Rom, durch bücherabschreiben sich erhaltend und dabei mit eifer dem studium der alten sprachen obliegend, die mutter mit dem säugling und einem zwei jahre früher geborenen sohne hilflos und vielleicht sogar mit dem aufenthalte des vaters ihrer kinder unbekannt. durch grausame list der verwandten erhielt Gerhard (Gerrit) de Praet, nach welchem der zweite sohn genannt war, die falsche nachricht, dasz die mutter seiner kinder vom tode weggerafft worden, und in tiefster betrübnis trat er in den geistlichen stand; als er aber in die heimat zurückgekehrt war, fand er die arme frau noch am leben, von welcher ihn doch der er-

---

[6] Becker 155 f.

[7] Opp. Wess. s. 24. von gleichem charakter sind seine von Murmellius angeführten worte (comm. in Boethium fol. 66[b]):

> Libertas summa est tua, Christe, facessere iussa;
> nemo est ingenuus, nisi qui tibi servit Jesu,
> nemo est, qui regnet, famulus nisi fidus Jesu.

[8] gewöhnlich wird als geburtsjahr 1467 angegeben, weil diese zahl an der zu Rotterdam später ihm errichteten bildsäule sich findet; für das jahr 1469 aber haben sich früher schon Possevin u. a., in neuester zeit Ruelens entschieden, und im folgenden ergibt sich vielleicht ein besonderes moment für diese annahme. Erasmus selbst war über das jahr seiner geburt stets in ungewisheit. vgl. Burigny (deutsch von Henke) I 5 f.

wählte stand für immer schied. unter so schmerzlichen conflicten verflossen dem kleinen, mit welchem die mutter sehr bald nach Gouda, dem wohnsitze der familie, zurückgekehrt war, die ersten jahre. dann übergab ihn der vater der schule zu Gouda, sicherlich entschlossen, ihn in die bahn der wissenschaftlichen studien zu leiten, die für ihn selbst so grosze bedeutung gewonnen hatten und sein bester trost geworden waren. aber der begabte und strebsame knabe machte in fünf jahren nur sehr geringe fortschritte: minimum proficiebat in litteris illis inamoenis, quibus natus non erat, sagt er selbst in seiner kurzen, leider sehr flüchtigen selbstbiographie.[9] wir wissen nicht, ob diese bemerkung sich auf den elementarunterricht, den er in Gouda empfieng, oder auf dasjenige, was er nachher in Utrecht als chorschüler zu üben hatte, sich beziehen soll, und so können wir auch nicht bestimmen, ob die litterae inamoenae, mit denen man ihn plagte, die übungen im gesange oder die ungeschickt behandelten elemente des lateinischen oder endlich die unterweisungen in der muttersprache waren.[10] Bayle, welche für die erste erklärung sich entschieden hat, bemerkt zugleich, dasz in den Niederlanden eine überlieferung sich erhalten, nach welcher der kleine Erasmus in jenen jahren einen stumpfen und langsamen geist gezeigt, und dasz man dieses beispiel zum troste für eltern, deren kinder nur mit groszer mühe etwas lernen, anzuführen pflege. aber diese auffassung ist wol nur aus den worten des Erasmus abgeleitet und beweist nichts. übrigens bot der aufenthalt in Utrecht dem knaben doch wol mancherlei anregungen. er war in die nähe des stattlichen bischofs David von Burgund versetzt, der, nachdem er durch gewalt in den besitz des sprengels gekommen, ein kräftiges regiment führte und gerade in jenen jahren (1474—77) zu festerer verbindung der unter ihm stehenden landschaften den versuch machte, ein oberstes gericht in Utrecht einzusetzen, wie er dann auch um dieselbe zeit über den von kirchlichen widersachern bedrängten Johann Wessel seine schützende hand ausbreitete.

---

[9] dieselbe ist oft gedruckt worden unter dem titel compendium vitae und befindet sich auch, mit der biographischen skizze, welche Beatus Rhenanus in der zueignungsschrift an kaiser Karl V der ausgabe der von E. hinterlassenen werke vorausgeschickt, in der von Batesius veranstalteten sammlung vitae selectorum aliquot virorum, qui doctrina, dignitate aut pietate inclaruerunt (Lond. 1687. 4.) 187—190. Erasmus schrieb das compendium im alter von funfzig jahren; die wirren, in die er damals schon eingetreten war, machten ihn abgeneigt, auf mitteilungen, die gemisbraucht werden konnten, sich einzulassen.

[10] Ruelens: nous croyons qu'il s'agit tout simplement dans ce passage de l'enseignement primaire de la langue maternelle d'Erasme; on sait qu'il affectait un profond mépris pour toute langue vulgaire. pour lui les seules litterae amoenae c'était cette grande littérature classique de Grèce et de Rome, dont il fit l'étude de toute sa vie et qui devait lui mériter un jour le titre de Restaurateur de lettres. lateinisch muste er aber sicherlich in Gouda lernen, um in Utrecht als chorschüler (cantorculus) eintreten zu können. dies für die zweite erklärung.

Der kleine Gerhard hatte das neunte lebensjahr erreicht, als ihn der vater nach Deventer schickte und unter des Hegius leitung stellte; die mutter begleitete ihn als custos et curatrix tenerae aetatis, wie er selbst sich ausdrückt. war er nun im j. 1469, wie oben angenommen ist, geboren, so kam er etwa im j. 1478 nach Deventer, wo er dann bis in sein dreizehntes jahr, also bis 1482 oder 1483 blieb.[11] er brachte trübe erinnerungen mit und war in seinem wissen wol noch sehr wenig gefördert; aber glückliche begabung und still wirkenden bildungsdrang dürfen wir bei ihm voraussetzen, und sie konnten ihn unter geschickter leitung rasch vorwärts bringen. wir nehmen an, dasz der neunjährige knabe zunächst doch in einer der untersten classen zu lernen anfieng, wie er denn auch nach vier jahren, als er von der anstalt schied, erst in der dritten classe sich befand. es scheint aber, dasz Hegius damals schon acht classen eingerichtet hatte, und diese zahl hat er dann bis an das ende seines lebens festgehalten, wie wir aus dem eingehenden berichte Butzbachs erkennen, welcher 1498, kurz vor des Hegius tode, als zögling der achten classe, obwol bereits 20 jahre alt, eintrat, hierauf aber schnell in éinem jahre bis zur fünften classe aufstieg, um sodann nach einem semester in die vierte einzutreten und, nachdem er in dieser ein ganzes jahr geblieben, in die dritte zu gelangen.[12] die aufzunehmenden hatten eine prüfung zu bestehen, und auch das aufrücken von classe zu classe dürfte von dem ausfall einer prüfung abhängig gewesen sein.[13]

Von den anfängen des unterrichts in dieser anstalt hatte Erasmus einen gar unerfreulichen eindruck bewahrt. er sagt in seinem compendium vitae: ea schola tunc adhuc erat barbara. praelegebatur pater meus, exigebantur tempora, praelegebatur Ebrardus et Joannes de Garlandia, nisi quod Alexander Hegius et Zinthius coeperant aliquid melioris litteraturae invehere. es ist nötig, dasz wir diese sätze uns klar zu machen suchen. da scheint nun aber gleich daa allgemeine urteil ein sehr hartes zu sein und nicht vereinbar mit dem hohen rufe, in welchem die schule von Deventer so lange zeit gestanden hat. wir werden indes annehmen dürfen, dasz Erasmus, der, als er jenes urteil niederschrieb, ein alternder mann war, von der erreichten höhe aus das in Deventer ihm entgegengebrachte nicht wol anders beurteilen konnte. wenn er etwa in der siebenten

---

[11] nach Reichling 10 wäre er gegen ende des j. 1475 oder am anfange des j. 1476 eingetreten und unter den ersten schülern des Hegius gewesen. nach Ruelens V hat sich auch van der Aa in seinem biographisch Woordenbock (1859) für das j. 1478 erklärt.

[12] Becker 136 ff.

[13] die ganz ähnliche classenordnung der im j. 1496 von den Hieronymismen zu Lüttich errichteten schule war wol den einrichtungen in Deventer nachgebildet und hat dann in Sturms schule zu Straszburg eine erweiterte anwendung gefunden. vgl. Ch. Schmidt la vie et les travaux de Jean Sturm 2 f. und Kückelhahn, Johannes Sturm, Straszburgs erster schulrector 9 f.

classe zu lernen begann, so hatte er es (nach Butzbachs berichte) mit den anfangsgründen der lateinischen grammatik zu thun, und diese wurde zunächst noch ganz nach der schwerfälligen methode, welche jahrhunderte lang in den kirchlichen schulen angewendet worden war, behandelt. eine abänderung konnte nur mit vorsicht vorgenommen werden, weil sonst der ganze chorus der mönche und pfaffen, die am alten hiengen, ein zetergeschrei erhoben hätte. die worte: praelegebatur pater meus, womit Erasmus dann die aufzählung der in den untersten classen behandelten gegenstände anfängt, sind auffallend genug, und der englische herausgeber des compendium vitae bemerkt in seiner verlegenheit, er wisse zur erklärung dieser worte, die sicher so von Erasmus geschrieben worden, nur etwa dies zu sagen, dasz vielleicht ein von seinem vater, einem wissenschaftlich geschulten manne, abgefaszter leitfaden bei jenem elementarunterrichte gebraucht worden. aber sollte nicht ganz einfach an gebetsformulare, in deren einübung der religionsunterricht bestand, zu denken sei? — Was ist ferner mit den worten: exigebantur tempora gemeint? wir werden kaum irren, wenn wir vermuten, dasz es sich hier nicht um die tempora der grammatik, sondern um die berechnung der festtage handelt, welche schon Karl der Grosze neben dem gesange zu einem gegenstande des unterrichts gemacht hatte.[14] in bezug auf Ebrardus und Joannes de Garlandia kann kein zweifel sein. Eberhard von Bethune (Bethunensis), dem ersten drittel des 13n jahrhunderts angehörend, hatte unter dem titel: graecismus, de figuris et octo partibus orationis eine lateinische grammatik in versen geschrieben, die graecismus nur deshalb hiesz, weil sie mit besonderer sorgfalt die aus der griechischen sprache in das lateinische übergegangenen wörter erklärte.[15] Johann von Garlande, ein Engländer des 14n jahrhunderts, hat auszer andern schulbüchern den Facetus geschrieben, eine sittenlehre in gereimten distichen, durch welche die disticha des Dionysius Cato ergänzt werden sollten; sie hat sich durch jahrhunderte erhalten und ist auch in Deventer wiederholt (1494 und 1499) gedruckt worden.[16] dasz nun auch das in jenen zeiten allgemein bewunderte doctrinale puerorum des Franziskaners Alexander von Villedieu (de villa Dei),

---

[14] z. b. Capit. Aquis gr. a. 789, I 68: psalmos, notas, cantus, computum, grammaticam per singula monasteria et episcopia discant. in zeiten, wo die festtage so zahlreich waren, muste der cumputus ecclesiasticus als sehr wichtig erscheinen.

[15] ein beispiel:

Scire facit Mathesis, sed divinare Mathesis,
datque mathematicos comburi theologia.

es ist klar, dasz dasselbe wort mit verschiedener quantität die eigentliche mathematik und die astrologische wahnwissenschaft bezeichnet. vgl. Daniel classische studien in der christlichen gesellschaft, D. von Gaiszer (1855) 103 f., Ruelens VIII f. und Stellaert et van der Haeghen de l'instruction publique au moyen âge 145.

[16] Ruelens IX.

der ein zeitgenosse Eberhards von Bethune gewesen zu sein scheint und in Paris gelehrt haben soll, in Deventer geltung gewonnen hatte, versteht sich von selbst. es war eine lateinische grammatik in gereimten versen, die nicht selten übel gerathen waren; aber sie hatte durch die unterstützung der ordensbrüder überall eingang gefunden und genosz ein so hohes ansehen, dasz es gewagt erschien, veränderungen vorzunehmen, und noch im 15n jahrhundert sind mehr als 50 ausgaben des wunderlichen buches erschienen. wenn nun Erasmus zuletzt noch erwähnt, dasz Hegius und Zinthius doch etwas besseres darzubieten begannen, so denkt er jedenfalls zunächst an die bemühungen des letzteren, das doctrinale puerorum zu erläutern und faszlicher zu machen. derselbe, eigentlich Johannes Sintheim (Joannes de Synthis, Sinthius, Zinthius, Joannes van Delden) genannt, war ein des griechischen wie lateinischen kundiger mann, und seine bearbeitung des doctrinale, zum ersten male 1488 in Deventer erschienen, hat in den niederländischen und deutschen schulen groszen beifall und weite verbreitung gefunden.[17]

Unverkennbar ist, dasz Erasmus mit den bemerkungen, die wir zu erklären gesucht haben, nur das in den anfängen seines schullebens in Deventer vorgekommene bezeichnet hat; in den höheren classen trug der unterricht jedenfalls einen andern charakter. indes wissen wir aus Butzbachs angaben, dasz Hegius selbst in seinen letzten jahren die alten classiker nur in beschränkter ausdehnung herbeigezogen hat; es ist auszer den parabeln des Alanus, den distichen Catos, den fabeln Aesops und einigen andern schriften dieser gattung selten etwas anderes gelesen worden. in dem verzeichnis der vor 1500 aus der druckerei von Richard Pafroed (Pafraed) zu Deventer hervorgegangenen bücher, welches Revius zusammengestellt hat, findet sich unter mancherlei schulschriften keine einzige classikerausgabe. erst 1503 (also nach Hegius) treten auf einmal Bucolica Virgilii cum notis Herm. Torrentini und epistolae quaedam M. Tullii Ciceronis et C. Plinii Secundi ein; aber noch um 1515 erscheint eine ausgabe des doctrinale, 1518 in secundam partem Alexandri comm. Kemponis Thessaliensis und 1519 in primam et secundam partem doctrinalis comm. Herm. Torrentini.[18] da läszt sich denken, dasz Erasmus in Deventer auch andere schulbücher von ähnlicher beschaffenheit, über welche er gelegentlich später seinen spott ausgosz, kennen gelernt hat, und wir begreifen kaum, dasz der vom humanismus stark berührte Hegius nicht rascher mit diesem plunder aufzuräumen suchte. aber alle diese bücher schützte

[17] die erste ausgabe (in 4.) hatte den titel: magistri Alexandri opus, cum glossa, per Joh. Synthis; die zweite: glossa super prima et secunda parte Doctrinalis Alexandri Galli grammatici: per Joannem Synthen, Daventr. 1497. 4. eine dritte ausgabe erschien 1504 in Paris unter dem titel: commentarii grammatici in Doctrinale Alexandri. über eine andere grammatische arbeit Sintheims vgl. Ruelens XI.

[18] Revius 144 f. vgl. Reichling 11 f.

die kirchliche autorität, und wenn wir in betracht ziehen, dasz er bis zu einem gewissen grade doch vom capitel in Deventer abhieng, so sind wir doch wieder geneigt, die bedächtigkeit seines verfahrens zu entschuldigen. wie Erasmus von diesen büchern dachte, erkennt man am besten aus seiner jugendschrift conflictus Thaliae et Barbarici.[19] beachtenswerth ist auch, was er in der ratio s. methodus compendio perveniendi ad veram theologiam sagt: si qua vox ignotae sive peregrinae linguae inciderit, tripodis vice nobis est Ebrardus, Graecista, aut confessionum ille libellus de nominibus Hebraicis, quibusdam ad omnia satis est unus catholicon, aut hoc eruditior Isidorus.[20] das doctrinale Alani (Alain de Lille), eine nachbildung der disticha Catonis, wurde 1492 auch in Deventer gedruckt und war also gewis in den jahren, welche Erasmus zu Deventer verlebte, ein lesebuch für die dortige schule. über den Mammotrectus hat er nicht unfreundlich geurteilt.[21]

Wie weit der sprachliche unterricht in der schule zu Deventer damals gieng, darüber fehlen uns eingehendere nachrichten gänzlich. sicherlich kann man nicht sagen, dasz Erasmus durch denselben zu umfassenderer kenntnis der classischen litteratur gelangt sei, schon darum nicht, weil er nur die dritte classe erreichte. wir müssen schlieszlich bei dem stehen bleiben, was Butzbach in der oben eingeflochtenen notiz uns sagte. in der dritten classe war auch vom griechischen noch wenig die rede, und eine vollere bekanntschaft mit dieser sprache gewann Erasmus erst nach jahren; indes deutet er in einer stelle der Adagia (quid cani et balneo?) an, dasz er in Deventer doch einen anfang mit dem griechischen gemacht habe, indem er sagt: — ludum, in quo nos olim admodum pueri utriusque linguae prima didicimus elementa. was Hegius selbst vom griechischen wuste, das beschränkte sich auf ein geringes masz, wie schon aus den fragen, die er in briefen an Agricola über griechische wörter gethan hat, sich ergibt; ein lebendiges bewustsein von der bedeutung dieser sprache hatte er freilich.[22] die annahme, dasz in den brüderschulen die muttersprache gegenstand des unterrichts gewesen sei, läszt sich durch bezugnahme auf die von Gerhard Zerbolt abgefaszte schrift de libris teutonicalibus[23] nicht hinlänglich stützen, und die brüderschulen als deutsche schulen sich zu denken, wie allerdings geschehen ist, dürfte gewagt sein. einen geordneten

---

[19] in der ausgabe von Le Clerc t. I.

[20] in der Baseler ausgabe von 1520 s. 29.

[21] colloquia: synodus grammat. — Bemerkenswerth ist immer, dasz diese schulbücher so weite verbreitung fanden und so lange sich erhielten. der Floretus z. b., eine art von katechismus in versen, den selbst der grosze theolog Gerson einer erklärung werth gehalten hat, wurde auch in Nordhausen und in Nürnberg gebraucht. Förstemann nachrichten von den schulen in Nordhausen 15 und Heerwagen zur geschichte der Nürnberger gelehrtenschulen I 6.

[22] Reichling 11. vgl. Burigny-Henke I 22 f.

[23] Revius 41—60.

unterricht in der muttersprache gab es überhaupt noch nirgends, und von Erasmus wissen wir ja, dasz ihm seine muttersprache, wie jede andere volkssprache der länder, in denen er lebte, fort und fort fremd geblieben und im vergleich zu den classischen sprachen als barbarisch erschienen ist.

Dasz er nun von dem, was ihm später das wichtigste, ja das allein wichtige war, für seinen lernbegierigen geist in Deventer so wenig zu wahrer befriedigung gefunden hatte, ist für ihn freilich zuweilen auch grund zu sehr bittern urteilen gewesen. so hat er in einem briefe an Lambert Grunnius geschrieben, dasz den brüdern alle classische lectüre gefehlt und ihr hauptstreben darauf sich gerichtet habe, die begabteren jünglinge durch drohungen, schläge und allerhand praktika niederzuhalten. wir irren kaum, wenn wir bei diesem ausbruche des unmuts voraussetzen, dasz die vom geiste der ascese bestimmte disciplin der brüder seiner lebhaften natur gelegentlich recht unbequem geworden sei und ihn auch gegen das, was sie lehrten, mehr als billig eingenommen habe. bemerkenswerth ist in diesem zusammenhange jedenfalls die erzählung, welche er in seiner rede de pueris ad virtutem ac litteras liberaliter instituendis über eine ihm widerfahrene mishandlung eingeflochten hat. da berichtet er, wie er noch als knabe einem lehrer zugeführt worden, der ihn herzlich geliebt und grosze hoffnungen auf ihn gesetzt habe, dann aber auf einmal auf den gedanken gekommen sei, den versuch zu machen, welche wirkung strafe bei ihm haben würde, wie er aber durch die ungerechte züchtigung um alle freude am lernen gebracht, ja ganz entmutigt worden und, da auch ein viertägiges fieber hinzugetreten, dem tode nahe gekommen sei, was wieder den lehrer in die tiefste betrübnis versetzt habe. er folgert aus dieser thatsache, dasz der erzieher erst alle mittel erschöpfen müsse, bevor er zur ruthe greife. übrigens ist es wol nicht voreilig, wenn wir bei dieser geschichte an seinen lehrer Sintheim denken. denn damit stimmt recht gut, was Beatus Rhenanus erzählt, dasz Sintheim den knaben einst, vielleicht beim abschiede von Deventer, in seine arme geschlossen mit den worten: macte ingenio, Erasme, tu ad summum eruditionis fastigium olim pervenies, worauf er ihn geküszt und entlassen habe. später freilich finden wir sie in keinerlei verbindung, ja Erasmus hat dieses lehrers in seinen werken wol nur ein einziges mal, in der oben citierten stelle des compendium vitae, gedacht.

Eine andere erzählung aus seinem schulleben über eine besonders harte behandlung, die er von einem lehrer zu erleiden gehabt, möchten wir nicht in diesen zusammenhang bringen; aber wir knüpfen sie an, weil sie noch mehr in sein erregbares gemüt uns blicken läszt. sie steht in den Adagien (unter sicula aula, wo man sie nicht sucht), und ist so lebhaft vorgetragen, dasz man die noch fortzitternde wirkung der erfahrenen härte wahrzunehmen glaubt; wir geben sie mit seinen eignen worten: commode etiam dicitur de schola plagosi alicuius magistelli saevitia et inscitia saevientis, qua-

lem puer ego cognovi cuiusdam re et nomine κριομύξου planeque Scythae, cuius schola non levius personabat verborum stridore Sicula aula Phalaridis aut Dionysiorum; usque adeo suave erat homini eiulantium puerorum voces audire et longissimo temporis spatio caesorum lacrimis in gemitu miserabiles pasci. nomen tacebitur terra aquisque obruendum Vulcanoque sacrandum.[24] ob Erasmus bei diesen worten an einen lehrer der unteren classen in Deventer oder an den schulmeister in Gouda, dem er früher übergeben worden war, gedacht hat, läszt sich nicht wohl entscheiden. da indes jener schulmeister, namens Peter Winkel, in späterer zeit einer seiner vormünder war und als solcher übel genug an ihm handelte, läge die vermutung, dasz er diesen gemeint habe, ziemlich nahe.

In der verbindung mit Sintheim kam er doch zum ersten freiern aufathmen. er spricht dies im compendium vitae also aus: tandem ex pueris collusoribus, qui grandiores natu audiebant Zinthium, primum cepit odorem melioris doctrinae. freilich könnte man hiernach glauben, dasz er den mitschülern dabei ein gröszeres verdienst beigelegt habe als dem lehrer. leider sind wir auch wieder über diese mitschüler in ungewisheit, obwol nicht selten mehrere zu höherer bedeutung gelangte männer mit ihm zusammengebracht worden sind. als ausgemacht darf jetzt gelten, dasz Hermann van dem Busche und Johann Murmellius nicht zu derselben zeit mit ihm in Deventer unterrichtet worden sind oder doch keine engere gemeinschaft mit ihm dort geknüpft haben.[25] dagegen ist es wahrscheinlich, dasz er mit Jacob Faber von Deventer (geb. 1472), welcher später die zweite classe der schule leitete und 1503 die schriften des Hegius in zwei teilen — mit einer zueignung an Erasmus — herausgab, sowie mit Johann Oostendorp, der nach Hegius die schule von Deventer leitete, genaueren umgang hatte.[26]

Wir werden nicht irren, wenn wir annehmen, dasz bei den höher gehenden studien eine hauptsache die versification gewesen sei. Hegius selbst war ein poet, und seine von Faber herausgegebenen opuscula bestanden zu einem guten teile aus lateinischen gedichten, in denen die moralische tendenz vorwaltete. übrigens war er ohne verlangen nach litterarischem ruhme, wie Erasmus ihm bezeugt in den worten (adagia: quid cani et balneo?): tam inculpatae vitae, quam doctrinae non trivialis, in quo unum illud vel Momus ipse calumniari fortasse potuisset, quod famae plus aequo negligens nullam posteritatis haberet rationem; proinde si qua scripsit, ita scripsit, ut rem ludicram, haud seriam egisse videretur, quamquam vel sic scripta sunt eiusmodi, ut eruditorum calculis immortalitatem

---

[24] auch im 'lob der narrheit', in welcher die grammatici zugleich als lächerliche pedanten geschildert werden, sind die schulen als zuchthäuser und folterkammern in ein sehr ungünstiges licht gestellt.

[25] vgl. Ruelens XV ff. mit Reichling 12 f.; dazu Revius 135 ff.

[26] Becker 163; s. dagegen Revius 145 und 170 f.

promereantur. diejenigen, denen seine gedichte zugänglich geworden sind, haben eine bemerkenswerthe ähnlichkeit zwischen ihnen und den poetischen jugendarbeiten des Erasmus gefunden, der, wenn er auch den unterricht des meisters nicht unmittelbar genosz, doch an festlichen tagen, wenn dieser den ganzen schülercötus um sich versammelte, ihn solche gedichte vortragen hörte.[27] ein dichter war auch Bartholomäus Zehender (Decimator) von Köln, der in denselben jahren zu Deventer lebte, in der vertheidigung der guten latinität gegen das latein der mönche bis zum übermasz eifrig und als lehrer in anwendung der zuchtmittel so unerbittlich streng, dasz man in ihm wol einen neuen Hercules mit der keule erkannte. eine silva carminum gab er 1491 heraus, während sein libellus elegiacus de septem doloribus illustrissimae virginis Mariae erst 1514 erschien.[28] der fruchtbarste poet dieses kreises aber war unstreitig der mit Erasmus in dauernder verbindung erscheinende Cornelius Aurelius, der in einem epos von 30 büchern, Marias genannt, das leben der heiligen jungfrau zu erzählen unternahm und dabei von seinem freunde mit besonderer lebhaftigkeit sich ermuntert sah. er hat es aber auch noch als seine aufgabe angesehen, in einer reihe von oden die schmerzen der jungfrau zu beschreiben und dann wieder das leben des heiligen Nicolaus, des heiligen Cornelius, des heiligen Martinus darzustellen.[29] solche bestrebungen waren nun freilich auf eine seltsame verbindung von mittelalterlich kirchlichen stoffen und antiken kunstformen gerichtet; aber die ausgedehntere handhabung dieser war doch wieder nur möglich, wenn eine vielfache beschäftigung mit den dichtern Roms vorausgegangen war. und so dürfen wir glauben, dasz auch Erasmus, obwol nicht gerade durch den unterricht selbst, doch durch dasjenige, was seinem bildungstriebe sonst in Deventer zugeführt wurde, weiter kam, als man nach dem dürftigen unterricht, den er dort empfangen, vermuten sollte. aus den ersten briefen, die uns von ihm erhalten sind — er hat sie wenige jahre nach dem weggange von Deventer im kloster Steyer geschrieben —, bezeichnet er als die ihm bekannten dichter Virgil, Horaz, Ovid, Juvenal, Statius, Martial, Claudian,

---

[27] Ruelens XIV f.: on reconnaîtra de suite dans celles-ci l'influence du maître, tant sous le rapport du choix des sujets que sous le rapport du style. tous deux ont fait la satire de l'avarice et de la mollesse, tous deux ont cherché à inspirer aux jeunes gens l'amour des belles-lettres et de la vertu. la forme des vers, les réminiscences classiques qui y fourmillent, donnent aux poésies de l'un et de l'autre une physionomie semblable. cependant, il y a plus de netteté, plus d'imagination dans celles de l'élève que dans celles du maître. Ruelens denkt bei diesen jugendgedichten des E. besonders an die in der Silva carminum vereinigten, welche zu Gouda 1518 erschienen und, später fast verloren, durch ihn wieder in vollständig treuem abdruck herausgegeben worden ist.

[28] Ruelens XII. anziehender über ihn Becker 158 f.

[29] so nach Ruelens XVI f.

Persius, Lucan, Properz, Tibull, während er Terenz, dessen verse ihm wol nicht kunstvoll genug schienen, neben Cicero, Quintilian und Sallust als prosaiker bezeichnet.[30] was aber von seinen jugendgedichten noch erhalten ist, das liefert zahlreiche belege für seine bekanntschaft mit den römischen dichtern, und als das älteste poem dieser art, welches wahrscheinlich noch in Deventer entstanden ist, wird ein bucolisches gedicht angeführt, das freilich erst nach seinem tode (Köln 1539) erschienen ist, aber, obwol von ihm selbst als bloszes exercitium der schule wahrscheinlich früh zurückgelegt, immerhin einen eigentümlichen einblick in das innere leben des etwa vierzehnjährigen knaben eröffnet; es beginnt ganz in der weise Virgils:

Pamphilas insano Galateae captus amore —

und ist seinem herausgeber Alard von Amsterdam als sehr lesenswerth erschienen.[31] übrigens hat auch Beatus Rhenanus in seinen biographischen nachrichten über Erasmus zu rühmen, dasz dieser schon als knabe, weil ihm das glücklichste gedächtnis eigen gewesen, Terenz und Horaz ganz auswendig gewust habe. für den ersteren hatte er fort und fort, wie die meisten seiner zeitgenossen, eine auszerordentliche vorliebe. er war der ansicht, dasz, wenn er in dem geiste, in dem er geschrieben, gelesen würde, sehr wohlthätige sittliche wirkungen von ihm ausgehen könnten, und er durfte sich dabei darauf berufen, dasz auch Quintilian, Hieronymus, Augustin und Ambrosius ihn in der jugend studiert und noch im alter gelesen hätten, wie überhaupt nur ein barbar ihn hassen dürfte.[32] bekanntlich hat er noch in seinen letzten jahren eine ausgabe des Terenz besorgt (Basel 1532. 4.).

Da Butzbach von seiner zeit versichert, es sei männiglich bemüht gewesen, durch eisernen fleisz, der auch vor der grösten schwierigkeit nicht zurückgewichen, sich selbständig weiter zu bilden, so werden wir von den ersten jahren des Hegius, in welche Erasmus gehört, mindestens das gleiche annehmen dürfen. es ist dabei zugleich in betracht zu ziehen, dasz die brüderhäuser stets mit groszer beharrlichkeit abschriften auch classischer werke besorgten, die dann auch in die hände der schüler kamen und ihre privatstudien erfreulich machen konnten. sie hatten ja auch am meister Hegius ein treffliches vorbild, der bei seinen nachtarbeiten einen brennenden kerzenstumpf in der hand zu halten pflegte, um, falls ihn der schlaf übermannte, durch den schmerz, welchen das bis zur hand niedergebrannte licht verursachen würde, wieder aufgeweckt zu werden.

---

[30] Ruelens XXV f.

[31] Ruelens XVIII sagt: on y reconnait de la facilité, de l'abondance et de l'esprit. wir erinnern hierbei an die oben gegebene notiz, dasz in Deventer von den werken der classischen litteratur Virgils Bucolica zuerst in druck gekommen.

[32] Epp. XXXI 29.

Wenn Erasmus gelegentlich in einer streitschrift versichert, dasz er in seinem achten jahre mit allen teilen der philosophie bekannt gewesen, so werden wir dies für eine übertreibung erklären dürfen, wie sie ihm in der lebhaftigkeit des schreibens kommen konnte. ob der unterricht ihm einige allgemeinheiten der philosophie dargeboten, müssen wir unentschieden lassen.[33] er würde dann wol ein schüler des Ortwinus Gratius (de Graes) gewesen sein, der damals die fünfte classe geleitet haben soll, späterhin aber an der universität Köln wirkte und in der Reuchlinistenfehde als führer der dunkelmänner so übel zugerichtet, auch von Erasmus gar nicht glimpflich beurteilt wurde.[34] dasz er, obwol aus dem Münsterlande gebürtig und damals längst aus Deventer weggezogen, auf dem titel der epistulae obscurorum virorum noch als Daventriensis erscheint, könnte zu der vermutung leiten, dasz die streitbaren humanisten mit dieser bezeichnung einen üblen nebensinn verbunden.

Erasmus war dem schlusse der ihm vergönnten schulzeit wol ziemlich nahe gekommen, als, nach der hergebrachten überlieferung, eines tages der grosze humanist Rudolf Agricola einen besuch bei Hegius machte und auch die schriftlichen arbeiten der schüler sich vorlegen liesz. da überraschte ihn die trefflichkeit einer einzelnen arbeit so, dasz er den verfasser zu sehen wünschte und, als ihm Erasmus vorgestellt worden war und mehrere ihm gestellte fragen mit sicherheit beantwortet hatte, dem scharf ins auge gefaszten knaben verkündigte, er werde einst ein groszer mann werden. es ist nun freilich wahr, dasz Agricola gleiches auch von Johann Murmellius und Hermann von dem Busche gesagt haben soll; aber zu beachten ist immer, dasz Erasmus für Agricola stets die lebhafteste bewunderung im herzen trug und gern auch in beredten worten aussprach.[35] könnte jene erzählung als begründet angesehen werden, so würde daraus auch ein moment zur entscheidung der frage, in welchen jahren Erasmus die schule zu Deventer besucht habe, sich gewinnen lassen. denn man dürfte sagen, dasz er nicht in den jahren 1474—1479 zu Deventer könnte gewesen sein, weil Agricola seit 1476 mehrere jahre in Italien verlebte, also den schnell reifenden schüler des Hegius nicht gesehen hätte, dasz dies aber recht wohl 1481 oder 1482 geschehen konnte, da Agricola in jener zeit noch einmal die Niederlande besuchte, worauf er (seit 1483) bis zu seinem frühen tode meist in Heidelberg lebte.

[33] Burigny-Henke I 23.

[34] Ruelens XIII f. vgl. Reichling 15 ff.

[35] adagia: quid cani et balneo, in welcher stelle er nach glänzender lobrede auf den berühmten Friesen durch die verbindung, in welche er mit diesem seinen rector Hegius bringt und dann wieder sich selbst gleichsam als geistigen enkel des erstern bezeichnet, deutlich genug auf eine persönliche berührung mit ihm anspielte. vgl. auch die Ratio s. methodus compendio perveniendi ad veram theol. 24. im allgemeinen Bossert de Rodolpho Agricola Frisio litterarum in Germ. restitutore. Paris 1865. 8.

Nun aber gedenkt Revius (s. 141) aus einer handschrift Jacob Fabers einer pest, welche im j. 1483 Deventer verödet habe, während er bei den zunächst vorhergegangenen jahren von einer solchen nichts erwähnt. das dürfte nun wol die seuche gewesen sein, welche dem kleinen Erasmus die mutter von der seite risz und ihn selbst, als das übel täglich schlimmer wurde und das haus, in welchem er wohnte, völlig ausstarb, zur flucht in die heimat nötigte. er fand dort seinen vater; aber dieser, tief erschüttert durch den verlust des treuen weibes, begann zu kränkeln und erlag nach kurzer zeit, worauf der sohn als eine vater- und mutterlose waise, mit dem ältern bruder, der später verschollen ist, unredlichen vormündern in die hände fiel. wie diese ihn dann der brüderschule in Herzogenbusch übergaben und später in ein kloster brachten, seinem brennenden verlangen aber, eine universität besuchen zu können, immer neue schwierigkeiten entgegensetzten, davon ist hier nicht weiter zu reden.[36]

Als nach langen jahren (1535) papst Paul III dem zu den glänzendsten erfolgen gelangten Erasmus die propstei von Deventer anbot, mochten in dem greise wehmütige erinnerungen an die in dieser stadt verlebten jugendjahre aufsteigen. die reiche pfründe lehnte er ab mit der bemerkung, dasz er für den kleinen rest seines lebens zehrgeld genug besitze. die schule, welche einst den knaben aufgenommen und gebildet hatte, war damals wol bereits in tiefem verfall.

[36] die brüderschule in Herzogenbusch war 1425 gegründet. man lehrte in ihr beide classischen sprachen. sie hatte sieben classen für den gang des unterrichts, teilte aber die zu zeiten sehr zahlreichen schüler nach ihren vermögensverhältnissen in drei abteilungen (divites, meliores und pauperes). Stellaert et van der Haeghen 124 f. Erasmus selbst sagt im compendium vitae wieder ziemlich bitter von dem aufenthalte in Herzogenbusch: 'illic vixit, hoc est, perdidit annos ferme tres in aedibus fratrum, ut vocant: in quibus tum docebat Romboldus. quod genus hominum iam late se spargit per orbem, quum sit pernicies bonorum ingeniorum et seminaria monachorum. Romboldus, qui mire adamabat ingenium pueri, coepit eum sollicitare, ut suo gregi accederet, puer excusabat inscitiam aetatis. hic exorta peste, quum diu laborasset febri quartana, reversus est ad tutores, iam stylo quoque satis prompto, ex aliquot auctoribus bonis parato.'

H. Kämmel.

35.

ÜBER PREUSZENS GENIUS, EINE SCHULREDE AUF NEUPREUSZISCHEM BODEN.

(zur vorfeier des geburtstags seiner majestät des kaisers Wilhelm am 21 märz zu Rendsburg gehalten.)

Hochgeehrte anwesende, geliebte schüler! es ist ein in den gewohnheiten unseres volkes tief begründetes, also altgewohntes und

doch zugleich ein seltenes fest, das wir heute gemeinsam feiern, das geburtsfest unseres hochverehrten kaisers und königs.

Altgewohnt — denn bei keinem volke hat das königtum und überhaupt das fürstentum jahrhunderte hindurch bis auf die gegenwärtige zeit in so hohen ehren gestanden, wie bei dem deutschen volke; kein volk hat den wahren sinn und die vorzüge desselben so tief zu erfassen vermocht: deshalb ist es in Deutschland auch schon lange üblich, königliche geburtstage zu feiern. und ferner hat kein neueres volk einst durch eine staatliche einrichtung solchen glanz empfangen, wie einst durch sein kaisertum das deutsche volk, welches dadurch, um einen ausdruck Giesebrechts zu gebrauchen, gleichsam zum volke schlechthin, zum volke der völker wurde; kein volk hat zeitweise mit solcher verehrung und hingabe an einer staatlichen idee gehangen, wie einst das deutsche an der idee des kaisertums: deshalb hat sich auch die feier des kaiserlichen geburtstages schnell genug in deutschen landen eingebürgert.

Und doch ist unser fest ein seltenes. denn welchem volke wird es verliehen, dasz es an solchem tage mit so reiner freude und erhebung zu einem fürsten in solchen jahren emporblicken kann, der solche thaten vollbracht hat und für jeden ein so edles als verständliches vorbild seines strebens sein kann. scheint es doch, als ob die vorsehung seinem leben deshalb ein so hohes alter zugemessen habe, damit er im stande sein möchte, mit der weisheit des alters, das seinen blick schon gespannter auf das ewige gerichtet hat, die neue ordnung der dinge im reiche zu begründen und durchzuführen. will man aber von dem sprechen, was dem deutschen volke unter seiner führung zu erreichen vergönnt gewesen ist, so geräth man unverdient in den verdacht der ruhmredigkeit und des mangels an bescheidenheit. und da diese fehler dem hohen königlichen herrn vielleicht am meisten verhaszt sind, so musz man sich bescheiden zu sagen: es ist unter ihm und durch ihn eine über alles erwarten glückliche entwicklung unseres vaterlandes eingetreten. von seinem in sich vollendeten und echt menschlichen wesen heute viele worte zu machen, würde mangel an tact verrathen. aber um der hier versammelten jugend willen ziemt es sich doch zu sagen, dasz sie in ihm das bild eines seltenen charakters erblicken können, wie solchen nur wenige zeiten hervorgebracht haben, eines charakters, der tiefe frömmigkeit, güte, wohlwollen und echte dankbarkeit mit besonnenheit, unbestechlicher gerechtigkeit, felsenfester treue und einem unentwegt tapfern und starken sinn verbindet, der was er einmal nach ernstester prüfung für recht und heilsam erkannt hat, wie schmerzlich es ihm auch oft sein mag, doch mit gleichmäsziger kraft und sicherheit durchzuführen bestrebt ist. nimmt man endlich noch hinzu, dasz das neue deutsche reich noch immer im jugendglanze seines daseins strahlt, dasz die gemüter derer, die es treu mit ihm meinen, sich ob der errungenen erfolge noch freudig bewegt fühlen und der zukunft trotz einiger schatten, die sich an ihr zeigen,

mit hoffnung entgegenblicken, so wird man auch heute noch, wie in den drei letzten jahren, sagen können: es ist wahrlich ein seltenes fest, wie ein solches zu feiern jahrhunderte lang nicht möglich war.

Wenn schon aus diesem grunde vorausgesetzt werden darf, dasz Sie, hochgeehrte anwesende, heute hier mit tieferer teilnahme an den geschicken unseres kaisers und vaterlandes versammelt sind, als dies sonst hier und da bei anderen kaiserlichen und königlichen geburtstagen geschehen mag; wenn gehofft werden darf, dasz Sie gekommen sind, nicht um einer form oder einer das herz kalt lassenden pflicht zu genügen — was auch durch den umstand zurückgedrängt wird, dasz wir ja nur die vorfeier des morgigen geburtstages begehen — sondern um in echt menschlicher weise Ihre gefühle und gedanken auf die höchsten zwecke unseres staatlichen und gesellschaftlichen daseins zu richten: so tritt noch anderes hinzu, um uns feierlicher zu stimmen, etwas, was sich wie gebet von unserer brust löst und zum höchsten herrn über leben und tod wendet. der kaiser ist im vergangenen winter wiederholt leidend gewesen; unheilvolle gerüchte hatten sich daran geheftet. und auch augenblicklich ist er wol kaum schon wieder im vollgefühl seiner so rüstigen kraft. möge es ihm denn, das ist unser aller wunsch, vergönnt sein, baldigst wieder völlig zu genesen, sich und anderen zur freude im vollbesitz seiner kraft zu leben, rastlos zu schaffen, wie er bisher gethan, am reiche zu bauen und die fahne zu ferneren zielen mutig voranzutragen.

Wir aber werden das heutige fest gewis nicht unwürdig begehen, wenn wir, da kaisertum und königtum die spitze von reich und staat sind, den versuch machen uns der segnungen bewust zu werden, welche wir im deutschen reiche und namentlich im staate Preuszen, das dessen mächtigster hort ist, genieszen. lassen Sie uns, um aus dem unendlichen stoff eine möglichst begrenzte und doch umfassende aufgabe herauszugreifen, dies dadurch zu erreichen suchen, dasz wir gemeinsam zu erkennen streben, welcher art denn eigentlich der genius gewesen sei, der Preuszen grosz gemacht hat.

Eine kurze erwägung in dieser richtung kann zunächst bei dem gegenwärtigen stande der wissenschaften als nicht unangemessen bezeichnet werden. denn erst kürzlich hat Ranke in einem geistvollen werke über die genesis des preuszischen staates gehandelt und Gneist eine tiefdurchdachte rede über die eigenart des preuszischen staates gehalten, während gleichzeitig manche ausführliche werke wie Droysens geschichte der preuszischen politik rüstig fortschreiten.

Aber auch hier kann eine kurze besprechung dieses gegenstandes nicht unpassend scheinen. allerdings gibt es ja hier einzelne vorurteile, und man hat mit manchen auf nicht eingehender kenntnis beruhenden irrtümlichen anschauungen zu kämpfen. aber die nebel, welche bisher einen klaren blick auf die wirklichen preuszischen zustände älterer und neuerer zeit hinderten, beginnen doch

allmählich sich zu heben, und es soll sich ja hier nur um richtige geschichtliche erkenntnis handeln, während es dem heutigen und jedem andern tage ferne bleibe, alte kaum verharschte wunden wieder aufzureiszen. denn wir leben im neuen deutschen reiche und in einem neuen geiste. aber man kann doch die thatsache nicht leugnen, dasz Preuszen da ist, dasz es überraschend schnell emporgekommen und mächtig geworden ist, dasz es ihm schlieszlich gelungen ist, der fels zu sein, auf dem das neue reich auferbaut werden konnte. und da in der geschichte der völker, deren geschicke von dem geleitet werden, der zu den menschen wie zu den wogen des meeres spricht 'bis hieher und nicht weiter; hier sollen sich legen deine stolzen wellen', kaum jemals grosze thaten vollbracht werden, ohne dasz gewisse geistige und in neuerer zeit namentlich sittliche kräfte in bewegung gesetzt werden, so ist die frage, ob Preuszen in dieser hinsicht eine ausnahme mache, oder ob auch ihm eine gewisse sittliche aufgabe auferlegt worden sei, die es, wie schwach vielleicht auch immer, zu lösen bemüht gewesen ist.

Wenn ich freilich von dem genius Preuszens spreche, so glaube ich unter einzelnen von Ihnen namentlich zwei bedenken zu hören und fast zu sehen, die, dasz sich hinter diesem worte eine unklarheit verberge und die andere, dasz es hier etwa auf eine schönfärberei, um nicht zu sagen lobpreisung abgesehen sei. doch ist, glaube ich, die aus solchen bedenken entspringende furcht unnütz.

Das wort genius verdeckt allerdings oft unklarheiten, gestattet aber auch einen sehr klaren sinn. der begriff stammt bekanntlich von den Römern, welche annahmen, dasz jeder mensch, jede familie, genossenschaft, örtlichkeit und stadt, ja selbst der staat von einem eigenen leben spendenden höheren geist beschützt und behütet werde. diese anschauung ist für die kräftig wirkenden Römer eben so bezeichnend als die von den ideen für die in anschauung der sinnlichen und geistigen schönheit vertieften Griechen. genius ist gleichsam die ins praktische übertragene und persönlich gewordene idee, die nicht mehr nur als urbild in künsten und wissenschaften gilt, sondern in der wirklichen welt waltet. es musz also jedenfalls gestattet sein, der kürze wegen mit dem worte 'genius' in seiner übertragenen bedeutung die summe derjenigen von oben gegebenen und auf das praktische gerichteten höheren lebenskräfte zusammenzufassen, durch welche etwas vorzugsweise seine entwickelung und wirksamkeit erhält. obige frage soll also nur bedeuten: welches sind nach göttlichem rathschlusse diejenigen geistigen auf das wirkliche gerichteten lebenskräfte gewesen, durch welche Preuszen grosz geworden ist?

Fürchten Sie aber eine ungebührliche lobpreisung, so ist zunächst einzuwenden, dasz es ja allerlei und darunter auch seltsame, unliebenswürdige und selbst böse genien gibt. weiter aber musz gesagt werden, dasz, wer seinen blick über gröszere geschichtliche zeiträume schweifen läszt, wie der thun musz, der sich anheischig

macht, über Preuszens genius zu sprechen, je mehr und mehr von dem vorurteile zurückkommt, als ob es im völkerleben grosze verdienste gäbe und grund zu vielem ruhme wäre. einerseits kennt, wer auf evangelischem boden steht, schon in dem einzelnen menschen keinen grund zum ruhm; andererseits kann bei völkern noch weniger davon die rede sein, da sie in so hohem masze von der gunst zufälliger umstände, dem boden und der natur des landes, in welchem sie wohnen, den nachbarn und einzelnen auszerhalb ihrer macht stehenden ereignissen abhängig erscheinen und so veränderlich sind. völker kommen auf und werden grosz im kampfe um das dasein und die höchsten güter. von einer ursprünglich ziemlich gleichen anlage ausgehend, erringt hier ein stamm, dort ein anderer kleine vorteile. im laufe der zeiten wachsen diese namentlich dadurch, dasz kleinere stämme und länder allmählich zusammentreten und einzelne, die zu führern besonders geeignet scheinen, das gleichartige möglichst zusammenhalten und erweitern, bis die ausdehnung immer mehr zunimmt und immer zahlreichere geistige kräfte in bewegung setzt. so ist es einst mit Rom gewesen, so auch mit Preuszen. was ist denn eigentlich Preuszen? eine frage, auf die sich, wenn man die verschiedenen zeiten in betracht zieht, gar nicht mit einem bestimmten begriffe antworten lässt. denn Preuszen ist zu verschiedenen zeiten ganz verschieden an umfang, gestaltung, bevölkerung und geist gewesen. selbst das regentenhaus, noch das beständigste im allgemeinen wechsel, hat doch bedeutende wandelungen durchgemacht. unstreitig hat Brandenburg an der bildung des preuszischen staates und seines charakters groszen anteil gehabt. aber wer will sagen, wie viel procente gleichsam auf seine rechnung gesetzt werden sollen, wie viele auf die der hochwichtigen provinz Preuszen und der anderen provinzen, wie viele auf die des aus Schwaben stammenden Hohenzollernschen hauses? Preuszen hat ferner manche nebenbuhler gehabt, die ihm, selbst durch ihren widerstreit, grosze anregung und förderung haben angedeihen lassen. wiederholt war es in gewissem sinne Habsburgs nebenbuhler; lange zeit hat Sachsen in Deutschland und Europa die rolle gespielt, die Brandenburg-Preuszen nachher fortführte; eine zeit lang schien Hannover in seiner verbindung mit England nahe daran, einfluszreicher zu werden als der nachbar Preuszen; im süden hat zu zeiten Bayern mit ihm wettgestritten. und es gibt im leben jener länder stellen, die vielleicht reicher sind als etwaige gleiche abschnitte der preuszischen geschichte. wenn Preuszen schlieszlich unter den nebenbuhlern den sieg davon getragen, sie zum teil mit sich verbunden und seine kraft durch die ihrige verstärkt hat, so ist dies nur geschehen, weil es sich durch die von den gegnern her zu ihm dringenden lebensströme befruchten liesz, weil es selbst immer mehr in Deutschland hinein-, das deutsche volk immer mehr zu Preuszen heranwuchs, und weil viele umstände es so begünstigten, dasz es schlieszlich im stande war, die beste kraft Norddeutschlands in sich zusammenzu-

fassen: denn darin besteht seine eigenste natur, dasz in ihm das norddeutsche und zum teil das niedersächsische wesen, gesteigert um einige herbigkeit, die das fortwährende ringen mit nordischen, östlichen und andern nachbarn herbeiführte, zum ausdrucke gelangt, dasz es ein staat wurde, so gut und so schlecht, wie ihn Norddeutschland eben hervorbringen konnte. kann also da von vielem rühmen die rede sein? wo selbst die person, welche träger des ruhmes sein sollte, von so unbestimmbarer und zweifelhafter natur ist? vielmehr handelt es sich nur darum, die eigentümliche lebenskraft, die diesem staate auf deutschem boden zum dasein verholfen hat, die ihm damals und später in seiner allmählichen entwickelung von allen seiten, namentlich aus allerlei deutschen gauen zugeströmt ist, und die ihre begründung in dem laufe der weltgeschichte überhaupt findet, zu begreifen und dadurch zu verstehen, dasz die ursachen seines schnellen wachstums doch keine zufälligen sind.

Preuszens genius kann nur aus dem allgemeinen laufe der weltgeschichte erkannt werden. man kann die geschichte der staaten namentlich aus dem gesichtspuncte betrachten, dasz man sie auffaszt als die geschichte der versuche, die freiheit, durch welche persönlichkeit und eigenart erst leben und kraft erhalten, und die ordnung oder besser das gesetz, durch welches gröszere gemeinschaften sich erst ihr dasein und ihre wirksamkeit sichern, zu organisieren. im vollendeten staate gehören allerdings freiheit und gesetz eben so wesentlich zu einander und durchdringen sich gegenseitig eben so sehr wie die wahre freiheit des willens und das vollkommene sittliche gesetz, wie ferner in der vollendeten kunst das wahrhaft classische nur durch innige verbindung von kunstgesetz und freiheit des genius erzeugt wird. mit recht sagt Goethe:

> So ist mit aller bildung es beschaffen.
> vergebens werden ungebund'ne geister
> nach der vollendung reiner höhe streben.
> wer groszes will, musz sich zusammenraffen;
> in der beschränkung zeigt sich erst der meister,
> und das gesetz nur kann uns freiheit geben.

Indessen auch in der staatengeschichte läszt sich bei der unvollkommenheit der sittlichen und intellectuellen anlagen des menschlichen geschlechts das vollendetere erst nach vielen und schweren kämpfen erreichen. bald ist die eine macht mehr überwiegend, bald die andere. und da nun freiheit und gesetz unendlich dehnbar sind und desto reicher, aber auch desto schwerer erreichbar werden, je mehr sich ihr inhalt entwickelt, so besteht die geschichte in einem fortwährenden auf- und abwogen der mehr die freiheit und individualität und der mehr gesetz und ordnung begünstigenden einrichtungen. und zwar läszt sich im allgemeinen als erstes hauptgesetz bezeichnen, dasz die freiheit, weil zunächst in der natur gegeben, den vortritt hat, die gesetzliche ordnung hingegen, da sie schon etwas über die reine natur hinausgehendes, künstliches in sich schlieszt,

nachfolgt. da ferner freiheit und gesetz an sich formen sind, deren inhalt anderweitig gegeben werden musz, so läszt sich, wie geschichtliche beobachtungen ergeben, ein zweites hauptgesetz dahin feststellen, dasz auf eine periode der freiheit, welche einen bestimmten inhalt hat, eine periode der gesetzlichen ordnung folgt, welche denselben inhalt in ihrer weise durchzuführen sucht.

So folgt auf die periode der patriarchalischen zeiten, in denen man die natürlichen äuszeren güter des lebens mit möglichster freiheit und zwanglosigkeit zu erringen und zu bewahren trachtet, die periode der groszen despotieen, in welcher dieselben güter durch die umfassendsten und festesten staatsgestaltungen erworben werden sollen, an deren spitze ein mann steht, welcher mit derselben unumschränktheit über das leben seiner sämtlichen unterthanen schaltet, wie in den rohesten zeiten der vater oder patriarch über das leben seiner frau oder gar seiner frauen, seiner kinder und überhaupt familienmitglieder.

Es folgt darauf ein fernerer zeitraum, in welchem man sich bemüht, die humanen güter zu erringen, d. h. diejenigen, welche zwar noch auf dem boden der natur entsprossen scheinen, aber gerade alles das umfassen, wodurch der mensch sich vor den übrigen wesen in der natur auszeichnet, und sich deshalb, ohne den boden der natur zu verlassen, immer mehr mit geistigen elementen durchsättigen. die Griechen ringen nach diesen gütern auf wegen, auf denen sich die freiheit am ungehemmtesten entfaltet, namentlich durch künste und wissenschaften, die Römer durch gesetz und recht, durch erzwingung einer festen ordnung mit hülfe von waffengewalt und vertrag. beide völker aber erblicken ihr höchstes ideal in der wahren und vollen menschlichkeit, der humanität.

Da geht endlich in der mitte der zeiten mit der entstehung des christentums und dem eintreten der Germanen in die weltgeschichte die erkenntnis von dem übersinnlichen, unendlichen, göttlichen wesen des menschen in vollem masze auf. wie gehorsam sich nun auch die christen im allgemeinen gegen die obrigkeiten verhielten, so hatten sie doch an dem alternden und in sich zerfallenden antiken staat ein geringes interesse. überhaupt schwand allmählich immer mehr die irdische sorge vor der eindringlichen mahnung, mit furcht und zittern zu schaffen, dasz man selig werde; zugleich gab die frohe botschaft das siegreiche gefühl von der freiheit der kinder gottes und der erlösung von dem gesetze der knechtschaft. und gleichzeitig versuchten die Germanen, das leben durch ein möglichst geringes masz äuszerer ordnung und desto stärkere anerkennung der freiheit und eigenart des einzelnen, wie durch innere bande zusammenzuhalten, durch ehre und friede, durch freundlichkeit und billigkeit, endlich durch verehrung des göttlichen waltens in allem innern und äuszern geschehen. bei ihnen wird das recht nicht durch vertrag und geschriebenes gesetz entschieden, sondern durch herkommen, durch eideshelfer, durch gottesgerichte, ja, wenn es zum

streite zwischen völkern kommt, durch das höchste gottesgericht, durch die schlacht, in deren verlaufe sie Wodans walten zu spüren meinen. die person wird aufgefaszt als etwas in ihrem innersten kerne unantastbares und wird deshalb einerseits mit verwegenstem wagemut und entschlossenster, trotzigster tapferkeit geopfert, um die ewigen güter, freiheit, treue und ehre zu retten und sich einen sitz bei den seligen in Walhalla zu erstreiten, andererseits wird sie unbedenklich einem herrn in unfreien dienst dahingegeben, weil durch solchen der innerste kern menschlichen wesens doch nicht zerstört werden kann. so sinkt der antike staat vor der christlichen gemeinde und dem germanischen gau und der gefolgschaft dahin.

Aber das göttliche, das über alles äuszere erhabene wesen des menschen, welches nun als sein höchstes ziel erschien, wollte sich allmählich auch als feste, unangreifbare, sicher in sich selbst ruhende kraft organisieren, und so entstanden kaisertum und papsttum, welche, wie Ranke einmal sagt, doch beide auf derselben idee beruhen, und in ihrem gefolge der feudalstaat. auf den Cäsarismus eines Karl des Groszen, Otto des Groszen und Heinrich III, von denen die letzteren beiden wesentlich nach ihrem ermessen päpste ein- und absetzten, folgte die blüte der hierarchie, als Innocenz III, ein in der that groszartiger charakter, durch die immer schwärmerischer gewordenen ideen seiner zeit begünstigt, den anspruch erhob, für das haupt der gesamten christenheit zu gelten, und ihn im wesentlichen durchsetzte. aber sowol die kaiser als die päpste auf der höhe ihrer macht wurden von dem gedanken getragen, das göttliche gesetz möglichst unmittelbar und mit einem möglichst geringen masz äuszerer ordnung zur bestimmenden kraft des lebens zu machen.

Aber dieser versuch, der eine zeit lang seinem gelingen nahe schien, nahm allmählich einen immer kläglicheren verlauf. die kirche und die geistlichkeit verwilderten und verweltlichten, die öffentlichen zustände wurden immer unsicherer und unsittlicher, das recht mangelte eine zeit lang fast gänzlich. die versuche, welche noch Karl der Grosze mit seinen capitularien gemacht hatte, das recht fortzubilden, erlahmten, und es herrschte fast nur noch das, worin die macht der persönlichkeit ihren reinsten ausdruck findet, die autorität. und selbst diese gerieth immer mehr ins wanken, namentlich seitdem die christenheit wiederholt den kummer hatte, mehrere kaiser und päpste an ihrer spitze zu erblicken. Deutschland, der hauptträger der mittelalterlichen staatsordnung, kam immer mehr herunter und näherte sich immer mehr jenem charakter eines monstrum, als welches Pufendorf es bezeichnet. immer herrischer und unerträglicher wurde das regiment der kirche, und schlieszlich suchte sie ihre gegner mit feuer und schwert zu vertilgen.

Mit dem kampfe wider das drückende joch der kirche, welches zum teil noch fortdauert, begann die moderne entwickelung, welche allmählich die interessen wieder mehr vom himmel zur erde, vom

übersinnlichen zum sinnlichen und sittlichen zurücklenkte und zunächst wieder die freiheit mehr entfesselte. vorgearbeitet hatten ihr schon diejenigen kaiser, welche, wie die Hohenstaufen, mit aller energie ihrer groszartig angelegten persönlichkeiten die weltlichen interessen gegen die geistlichen vertheidigten. aber da sie im ganzen auf demselben boden standen wie ihre gegner, die päpste, so brach über sie eine der schrecklichsten katastrophen herein, welche die geschichte zu verzeichnen hat. der kampf wider die kirche aber wurde erst mit erfolg geführt, als man ihn von unten her begann.

Die erste bresche in den mittelalterlichen feudal-hierarchischen zustand legte die bildung eines bürgertums in den städten Italiens, Deutschlands, der Niederlande und anderer länder. in Italien waren die überlieferungen des altertums nie völlig untergegangen, in Deutschland bewirkte der übergang von der natural- zur geldwirthschaft, der allmählich eintrat, eine sorgfältigere durcharbeitung des rechts; handel und verträge, die wieder mehr aufkamen, erforderten gröszere sicherheit; der wohlstand trieb zum emporblühen von künsten und wissenschaften. so kam es, dasz man in den städten wieder vielfach in die bahnen des altertums, der πόλις und urbs oder des municipium der Griechen und Römer einlenkte. Florenz spielte in Italien die rolle Athens, Venedig zum teil die von Rom, und in Deutschland verhielt es sich ähnlich z. b. mit Nürnberg und Lübeck. letzteres wurde das haupt der hansa, einer macht, welche die geschicke des nordens eine zeit lang nach ihrem willen entschied. — Aber auf die dauer war das bürgertum der städte doch nicht mächtig genug: es schwand zuletzt mehr und mehr dahin, wenngleich es in der Schweiz und den Niederlanden einen starken niederschlag zurückliesz.

Die zweite bresche in die mittelalterliche ordnung legte die wissenschaft, welche allmählich eine fast unabhängige weltmacht wurde. wie ungemein die altertums- und humanitätsstudien die neuere entwickelung beschleunigt und vielfach bestimmt haben, ist oft in begeisterten worten hervorgehoben worden und soll deshalb hier nicht weiter ausgeführt werden. es genüge zu erwähnen, dasz alle neueren völker der reihe nach ihre renaissance-periode, ihren classicismus durchgemacht haben und ohne diesen gar nicht zu denken sind. dazu aber trat seit etwa dem 17n jahrhundert das erwachen der empirischen wissenschaften und der aufklärung, welche, um ein bild Hettners zu gebrauchen, von den hauptvölkern fugenartig durchgeführt wurde. dadurch trat eine mächtige befreiung der geister ein, welche für den ferneren kampf namentlich die geistigen waffen schmieden half. — Aber auch die wissenschaft vermochte den kampf gegen das übergewicht der kirche nicht glücklich durchzuführen, da sie eine zu ideelle macht ist und zu ihrem schutze selbst des armes der obrigkeit bedarf. sie hat nicht vor dem geschicke bewahrt werden können, dasz sie in den meisten ländern selbst lange zeit in fesseln geschlagen wurde.

Die dritte bresche legte eine schon viel gröszere und viel praktischere macht, die reformation. sie unternahm es, die kirche von ihrer verweltlichung zu heilen, wies der frömmigkeit ihren wahren sitz im glauben und gewissen an und brachte wirklich, wo sie durchdrang, ein nicht unbedeutendes stück von religiöser und geistiger freiheit. aber sie verfiel groszenteils in zelotismus und einseitigkeit, hatte schwere kämpfe um ihr eigenes dasein zu bestehen, muste schlieszlich vor der wiedererstarkten katholischen kirche bedeutendes schon erobertes terrain wieder räumen und befand sich in folge der zersplitterung in äuszerlicher hinsicht zum teil in unsicherer lage und war mannigfachen schwankungen ausgesetzt.

Bürgertum, wissenschaft und glaubensverbesserung traten vielfach in engeren bund mit einander. das bürgertum gieng von einer sehr festen, oft fast eigensinnig ausgebildeten, aber heilsame zucht ausübenden sitte aus und führte dadurch zu festeren formen der sittlichkeit. die wissenschaft hatte es mit der erkenntnis der wahrheit zu thun und bildete, wie immer da, wo sie gesund ist, eine vorstufe für die erringung des guten, also für die sittlichkeit, und die glaubensverbesserung hat, indem sie erst in dem gewissen die rechte grundlage für alles sittliche verhalten auffand, mehr als irgend eine andere macht vor ihr für die sittlichkeit gethan, ja dieselbe sogar zum teil auf kosten der frömmigkeit kräftiger entwickelt. so ist es jenen drei mächten im verein zwar im allgemeinen gelungen, die unsittlichen zustände, in welche die verweltlichte kirche und christenheit gerathen war, zu überwinden und die seligkeit als das darzuthun, was den menschen in allem handeln leiten soll, aber zum teil haben sie diese noch nicht in ihrer reinsten und allgemein giltigen form klar erkannt, zum teil in folge ihrer ohnmacht nicht vermocht, sie durchzuführen, sondern noch einen letzten groszen gang im kampfe mit den mittelalterlich-hierarchischen ideen übrig gelassen; endlich haben sie, was sie erreichten, nur dadurch erreicht, dasz sie sich mit einer vierten macht verbanden, welcher die zukunft gehört und welche in Preuszen einen sehr vollendeten, vielleicht den vollendetsten ausdruck gefunden hat, mit dem modernen culturstaat.

Der staat im allgemeinsten sinne ist die gemeinschaft derer, welche durch dauernde ordnungen vereint sind, um sich gegen beeinträchtigungen nach auszen hin im äuszersten falle mit gewalt zu schützen und im innern frieden und ordnung aufrecht zu erhalten. der erste punct bedingt die macht und grösze des staates, namentlich im verhältnis zu seinen nachbarn, der zweite einen gewissen grad von cultur — welch einen, läszt sich nicht im allgemeinen bestimmen, da der innere friede unter umständen mit sehr geringen mitteln aufrecht erhalten werden kann, am schönsten aber erst dann blüht, wenn möglichst alle menschlichen hände und kräfte sich unter dem schutze des staates in die wette regen, um die edelsten irdischen und geistigen güter der menschheit erringen zu helfen. der staat ist also immer auf kräftige und maszgebende thätigkeit hingewiesen.

er setzt daher ein gewisses sittliches verhalten voraus und wird, je entwickelter er ist, desto mehr die reine und allgemein anerkannte sittlichkeit zu fördern berufen und geneigt sein.

Der moderne culturstaat hat aber noch vieles vor den antiken staaten voraus. er beruht zunächst unzweifelhaft auf entschieden christlicher grundlage. seine sittliche ordnung ist daher viel reiner und geläuterter als die der alten staaten, und beansprucht eine gewisse allgemeingiltigkeit, wenn er auch, weil er staat ist, allmählich immer mehr darauf verzichtet, das göttliche gesetz unmittelbar zur bestimmenden macht des lebens zu erheben; namentlich hat er sich auch viel mehr als je das altertum von nationaler beschränktheit befreit. ferner scheint sein wesen gleichsam zusammengesetzt aus den elementen von Hellas und Rom. er ist an grösze, macht und rechtssinn Rom in seiner besten zeit ähnlich, als es sich noch auf Italien beschränkte, und hat dadurch seine bürger meist schon lange vor ähnlichen zwistigkeiten behütet, wie die waren, an denen das alte Griechenland schlieszlich zu grunde gieng. und er eifert in seinem streben cultur, kunst und wissenschaft zu fördern, Hellas nach. dazu hat er die förderung zahlreicher materieller und geistiger interessen sich doch noch in ganz anderer weise, als dies bei den alten der fall war, zur aufgabe gemacht. er hat auch das bürgertum, den tiers-état und die pflege der städte unter seinen schutz genommen und sich der glaubensverbesserung vielfach nicht abgeneigt gezeigt. aber er hat freilich sehr verschiedene stufen aufzuweisen. nur die hauptsächlichsten können hier berührt werden.

Die erste stufe ist die, welche durch Spanien unter Philipp II und seinen nachfolgern dargestellt wird. der staat hat sich von den hierarchischen ideen noch nicht losgeschält und begreift seine aufgabe nur sehr mangelhaft.

Die zweite stufe ist die, auf der Frankreich unter Ludwig XIV steht. der staat ist allerdings noch befangen in hierarchischen ideen. der könig ist zu zeiten der gehorsame sohn des papstes und treibt in seiner bigotten weise seine besten bürger, die hugenotten, zum lande hinaus. zu zeiten aber, wenn die staatsrücksicht überwiegt, führt er eine sprache gegen den heiligen stuhl, welche sich kein protestantischer fürst erlaubt. dabei entwickelt er aber solche kraft und gewandtheit nach auszen und eine groszenteils so erfolgreiche geschäftigkeit im innern, dasz er in mancher hinsicht entschiedene bewunderung abnötigt. auf dieser stufe haben zeitweise auch evangelische staaten gestanden z. b. England.

Die dritte stufe endlich ist die, welche am reinsten in Preuszen, wie es etwa seit 1713, namentlich aber seit 1740 ist, zum ausdrucke kam, der schlechthin moderne, der wahrhaft sittliche staat, der, nachdem er die christlichen grundsätze in fleisch und blut aufgenommen hat, doch die verschiedenen religionen sich selbst überläszt und nur die grenzen gegen sie absteckt. er hat, was vor ihm seine verbündeten, das bürgertum in den städten, die wissenschaft,

die reformation, auch als ziel verfolgten, eine möglichst sittliche ordnung der einzelnen verhältnisse des lebens und der endlichen thätigkeit des menschen, als grundgesetz angenommen, das ihm kraft und leben verleihen soll. und kraft und leben hat Preuszen in der that daraus empfangen, dasz es sich gewissenhaft bemüht hat, seine verhältnisse möglichst nach sittlichen gesichtspuncten zu ordnen. es ist darüber freilich zum teil in der entwickelung freiheitlicher einrichtungen hinter anderen nationen zurückgeblieben, z. b. im vorigen jahrhundert hinter England zu einer zeit, wo dies überflusz an freiheit, aber auch an schamloser corruption hatte. denn Preuszen hat geglaubt, dasz es zur sichern feststellung einer wahrhaft sittlichen lebensordnung vor allem einer festen, den ganzen staat durchdringenden zucht bedürfe, und hat zur herstellung derselben ein übermasz von arbeit und mühe aufgewandt. aber es hat neuerdings auch bewiesen, dasz es sich mit der freiheit zu befreunden versteht, und wenn nicht alle zeichen trügen, wird seine fernere entwickelung namentlich in dieser richtung erfolgen.

Es ist nun noch *im einzelnen darzuthun*, dasz Preuszens genius es vorzüglich dazu geleitet hat, ein sittlicher staat zu werden. dieser beweis würde an der hand geschichtlicher urkunden und zeugnisse so geführt werden können, dasz er, selbst in betreff des wortlautes einzelner documente etwas überraschend schlagendes hat. hier ist es jedoch nur möglich, kurz das allgemeine zu entwickeln und durch einige zeugnisse zu unterstützen.

Preuszen als sittlicher staat hatte zunächst die aufgabe, auf sich selbst zu ruhen, nach innen und auszen *unabhängig* zu sein, sich durch nichts leiten zu lassen als durch die staatsraison, die ratio status, wie es in diplomatischen actenstücken heiszt.

Dazu gehörte, dasz es sich *unabhängig* machte *von kirchlichen interessen*. und das hat es mehr als irgend ein anderer gröszerer staat erreicht. es ist frühzeitig der toleranteste staat gewesen und hat sich gegenüber den christlichen hauptconfessionen paritätisch verhalten. zwar steht es wesentlich auf evangelischem boden, es ruht, wie Dahlmann in einem selbstbekenntnis sagt, auf den thaten Luthers. aber es trägt keiner kirche die schleppe. man verkenne nicht den allerdings schwer zu fassenden unterschied zwischen religion und sittlichkeit. jene hat es mit dem verhältnisse des menschen zu dem übersinnlichen zu thun, äuszert ihre gröste kraft in der versöhnung des über die fehler und leiden der welt niedergedrückten menschen mit dem göttlichen wesen und hat ihre stärksten wurzeln im gemüte, als dessen äuszerungen auch gedanken und handlungen anzusehen sind. die sittlichkeit hingegen regelt nur das thätige verhalten des menschen und schreibt vor, es solle von der art sein, dasz dadurch das allgemeine leben der menschheit, ja der erde, nicht gehemmt sondern gefördert werde, und wenn sie verlangt, dasz dazu eine bestimmte verfassung des gemüts und gesinnung vorhanden sei, so fordert sie dies nicht um des verhaltens

zu gott willen, sondern um des thätigen lebens in der welt willen. religion und sittlichkeit berühren und bedingen sich also gegenseitig und durchdringen sich in ihrer vollendung vollkommen, aber sie gehen von verschiedenen ausgangspuncten aus und können sich trennen. religionen haben oft unsittliches geboten, wenigstens was unserem staatlichen bewustsein, wie es in gesetzen seinen ausdruck findet, als unsittlich erscheint, und gebieten noch jetzt unsittliches. und staaten, sittliche gemeinschaften haben hinwiederum geboten, was gegen die religion verstöszt. ferner, Preuszen schlieszt viele religionen in sich, aber es hat nur eine und dieselbe sittliche staatsordnung. dagegen überläszt es, wie bemerkt, die religion dem gemüte und der kirchlichen sphäre. es beschützt sie freilich, da es erkennt, dasz die sittliche ordnung durch die religion gefördert wird, aber es zieht auch die scharfen grenzen, die zwischen seinem staatlichen gebiete und der kirche liegen und hat dies namentlich in letzter zeit mit solcher entschiedenheit gethan, dasz es sich zum kräftigsten vorkämpfer aller sittlich-staatlichen ansprüche gegen hierarchische tendenzen gemacht und den allgemeinen beifall aller frei und besonnen denkenden erworben hat. nun erst wird wahrhaft gelingen, was der antike staat, die mittelalterliche staatsordnung und der moderne französische culturstaat nicht zu stande gebracht haben.

Dasz Preuszen so scharf das sittliche von dem religiösen getrennt hat, ist kein zufall, sondern durch seine geschichtliche entwickelung herbeigeführt. frühzeitig vereinte es in seinen grenzen bekenner verschiedenen glaubens, namentlich reformierte und Lutheraner. allmählich kamen auch mehr katholiken hinzu, die jetzt etwa $^1/_3$ seiner bewohner ausmachen. wenn der staat sich diesen verschiedenen confessionsverwandten gegenüber gerecht verhalten wollte, so muste er auf eine staatsreligion verzichten und sich auf das, was allen confessionen im ganzen gemeinsam ist, gewisse sittliche grundsätze, beschränken. nur darin zeigt sich sein evangelischer charakter, dasz seine sittlichkeit den evangelischen anschauungen entspricht. diese haltung des staates war entschieden, als kurfürst Sigismund 1613 zur reformierten kirche übertrat und jenes glaubensbekenntnis ablegte, das wegen seiner gediegenheit gerühmt wird und, wie Ranke versichert, zwar unzweifelhaft des fürsten persönliche überzeugung aussprach, aber doch gewis durch rücksicht auf reformierte unterthanen und bundesgenossen nahe gelegt war. später hat sich Preuszen als der grosze hort der wegen ihrer religion aus anderen ländern vertriebenen bewährt und wiederholt Niederländer, Pfälzer, Hugenotten und Salzburger aufgenommen, an denen es mit seine tüchtigsten unterthanen gewonnen. selbst die Jesuiten hat Friedrich der Grosze zu einer zeit beschützt, da sie sonst überall verjagt wurden. in diesem könige offenbart sich überhaupt das sittliche princip im gegensatz zu dem religiösen am entschiedensten und selbst einseitig. er sagt nicht

nur, in seinem staate solle jeder nach seiner façon selig werden, er schreibt auch: il n'y a sans doute qu'une morale; elle contient ce que les individus se doivent reciproquement; elle est la base de la société. und an einer andern stelle lehrt er, der fürst sei le chef de la religion civile du pays, qui consiste dans l'honnêteté et dans toutes les vertus morales, die religion spirituelle müsse man dem höchsten wesen überlassen, da die menschen in dieser hinsicht alle blind seien. später hat sich Friedrich Wilhelm III besonders bemüht, durch die union die gemeinsamen, zum groszen teil doch sittlichen anschauungen der evangelischen confessionen zu nähern und zu verbinden und damit zugleich die sittliche macht des preuszischen staates zu heben. deshalb betritt also die neueste kirchengesetzgebung keine neuen bahnen, wenn sie sich zwar in glaubensstreit nicht einläszt, aber, indem sie den staat als obersten vertreter der sittlichkeit auffaszt, deshalb von der kirche anerkennung seiner sittlichen oberaufsicht fordert. dasz sich damit wahres gottvertrauen wol verträgt, liegt auf der hand. wie unendlich oft sind in der preuszischen geschichte momente vorgekommen, in denen preuszische herscher und staatsbürger gedacht haben, wie Friedrich Wilhelm I einmal schreibt: 'unser herrgott hat Preuszen grosz gemacht, der wird es auch nicht fallen lassen'.

Hat der preuszische staat so seine unabhängigkeit gegenüber der kirche gewahrt, so hat er sich auch überhaupt im innern immer selbständig behauptet und sich nie dauernd an bestimmte ideale mächte und strömungen gefangen gegeben. denn das reich der sittlichkeit ist von dieser welt. daher hat der preuszische staat im ganzen etwas so ungemein nüchternes, realistisches, wenig von jener ideologie, die Napoleon I an den Deutschen tadelte. in merkwürdiger weise offenbart sich dies in einzelnen herschern wie Friedrich Wilhelm I. er verräth das innerste geheimnis preuszischer staatskunst, wenn er einmal schreibt, er verfahre 'nach denen principiis, die wir durch die experienz und nicht aus büchern gelernt haben' und ein ander mal 'mit chimären lasse ich mich nicht amüsieren, ich will realitäten haben'. dagegen hat er, wie ein berühmter preuszischer staatsmann nichts dawider, dasz sich andere mit chimären plagen. 'man lasse', schreibt er, 'den leuten den wind, wenn man zu seinem zwecke kommt'. Preuszen ist eben gleichzeitig mit den realen und empirischen wissenschaften grosz geworden. und hat es durch seine realpolitik das deutsche gemüt mehr als einmal verletzt, so hat es dasselbe doch zuletzt wieder durch die erfolge, die jene staatskunst erzielt hat, versöhnt.

Nicht minder gewissenhaft hat Preuszen die verpflichtung genommen, die unabhängigkeit des staates nach auszen zu vertheidigen. so viel wie möglich hat es noch das untergehende deutsche reich behütet und beschützt, jedenfalls mehr als irgend eine andere deutsche macht, selbst Oesterreich und Habsburg nicht ausgenommen, dem doch ganz andere mittel zu gebote standen. be-

denkt man, dasz Preuszen es fast ganz allein gewesen ist, das die nördlichen und meisten östlichen feinde von Deutschland abgewehrt hat, erwägt man ferner, was der grosze kurfürst und seine nachfolger bis auf kaiser Wilhelm gethan haben, um die Franzosen von Deutschlands grenzen fern zu halten, so wird man in der that mit Gneist sagen können: die gegner Preuszens sollen doch einmal erst den beweis führen, welche rolle Deutschland seit dem westphälischen frieden ohne den groszen kurfürsten und seine nachfolger gespielt haben würde. ja einzelne preuszische fürsten sind in ihrer reichstreue fast bis zur selbstdemütigung vorgeschritten. dahin gehört, was Friedrich Wilhelm I an Seckendorf schreibt: 'der kaiser musz mich mit füszen wegstoszen, sonsten ich mit treue und blut sein bin und bis an mein ende verbleibe'. und diesen worten gemäsz hat er auch, obwol mit dem grösten undanke belohnt, gehandelt. allerdings hat auch die preuszische staatskunst ihre schwachen augenblicke gehabt; aber sie hat das glück gehabt, ihre versehen immer wieder gut machen zu können. und wo sie bei dem traurigen zustande des zerfallenden deutschen reichs auszer stande war, wo das interesse der selbsterhaltung sie abhielt, für Deutschland einzutreten, da hat sie wenigstens Preuszen grosz gemacht und erhalten und dadurch Deutschlands zukunft gerettet.

Indem Preuszen so nach innen und auszen seine unabhängigkeit wahrte, zeigte es den charakter einer persönlichkeit, welche nicht wahrhaft sittlich handeln kann, wenn sie sich nicht innerlich frei und unabhängig weisz, die darum auch von einem gewissen berechtigten e h r- u n d s e l b s t g e f ü h l durchdrungen ist. und was den staat als ganzes beseelte, das wurde auch allmählich immer mehr empfindung seiner einzelnen bürger. das mittel, das dazu führte, war groszenteils dasselbe, welches den staat nach auszen hin schützte, jenes heer, das fast unvergleichlich in der neuern kriegsgeschichte dasteht, das heer des groszen Friedrich, der befreiungskriege, der jahre 1870 und 1871, welches, mit gröster aufmerksamkeit immer mehr vervollkommnet, nun die vorzüge des geschulten berufsheeres mit der ganzen naturkraft und sittlichen energie eines volksheeres in einziger weise vereint. namentlich durch die einführung der allgemeinen wehrpflicht, die nun, zum teil schlecht genug, von den meisten gröszeren völkern nachgeahmt wird, hat Preuszen bewiesen, dasz es in sittlicher hinsicht an der spitze der staaten marschiert. der dienst im heere ist es vorzugsweise gewesen, welcher, während die Deutschen zum groszen teil durch ihre schwachheit anderen nationen gegenüber immer mehr herunterkamen, so dasz schlieszlich ein gefeierter schriftsteller ihnen ihr bediententum vorzuwerfen wagte, reges männliches ehrgefühl wieder in der deutschen brust erweckte. unter kriegsherren stehend, die, wie der grosze kurfürst Ludwig XIV wissen liesz, ihre ehre höher schätzten als das leben, die, wie Friedrich der Grosze sagte, es sich zur ehre rechneten, solche heere zu befehligen, aber auch erwarteten, dasz ihre soldaten, da sie

Preuszen seien, sich ihres namens würdig zeigen würden, später mit der ganzen jugendlichen glut idealster begeisterung in den kampf wider Frankreich stürmend, haben preuszische soldaten, mit der zeit immer mehr von ihren deutschen brüdern begleitet, durch ihre tapferkeit glänzendes geleistet und im gefühle dessen eine so hohe und reine vorstellung von der ehre entwickelt, wie sie, wenigstens wenn man sie in ihren besten gestalten betrachtet, kaum edler gedacht werden kann. will man eine ganz durchgeistete anschauung dieser ehre in ihrer reifsten form kennen lernen, so darf man sich nur des idealen bildes, das sie in der deutschen litteratur in Lessings Tellheim gefunden hat, erinnern und sich die worte zurückrufen, die Franziska mit bezug auf Tellheim spricht: gar zu brav, gar zu preuszisch.

Hand in hand mit jenem ehrgefühl gieng eine andere sittliche kraft, die nicht minder werth hatte, eine aufopferungsfähigkeit, in der fürst und volk zu verschiedenen zeiten mit einander wetteiferten. wie rührend ist oft die sorge Friedrichs des Groszen um sein heer, wie rührend andererseits die kaum genug zu bewundernde hingabe, mit der das von den schrecklichen leiden des siebenjährigen krieges heimgesuchte volk auch das letzte dahin gibt, um seinen könig und sein vaterland zu retten. und dann wieder, welcher schwung der opferfreudigen gesinnung in dem befreiungskriege, den doch Preuszen vorzugsweise in gang gebracht und durchgeführt hat, als viele selbst die goldenen trauringe auf dem altare des vaterlandes opferten und den schmucklosen eisernen ring mit der inschrift 'gold gab ich für eisen' heimtrugen, und als edle frauen ihr haar abschnitten und verkauften, um den erlös dem vaterlande zu schenken. auch dieser geist war durch die fürsten gepflegt und grosz gezogen worden. es war, wie auch Gneist hervorhebt, eine in ihrer zeit groszartige that, dasz Friedrich Wilhelm I gleich nach seinem regierungsantritte anordnete, es sollten alle jetzigen besitzungen und zukünftigen erwerbungen seines hauses der krone, d. h. dem staate einverleibt werden und für sich selbst nur eine civilliste von 52,000 thlrn. ansetzte. und aus demselben geist gieng es hervor, wenn Friedrich der Grosze erklärte, dasz zwischen dem landesvorteil und seinem interesse kein unterschied bestehe, dasz aber, wenn sein besonderes interesse mit dem allgemeinen besten des landes zu streiten scheine, letzteres jederzeit den vorzug behalte, und wenn er während seiner langen regierung in freud und leid diesem grundsatze gemäsz handelte. in folge dieses opferwilligen sinnes gelang es denn auch hier mit am frühesten, dem gedanken geltung zu verschaffen, dasz zur erhaltung des gemeinsamen vaterlandes jeder seinen beitrag hergeben müsse, und demgemäsz eine allgemeine, nach verhältnis gleiche und gerechte steuerpflicht ein- und durchzuführen.

Mit der allgemeinen wehr- und steuerpflicht, zu der später noch die allgemeine schulpflicht hinzuzufügen sein wird, befinden wir uns nunmehr schon auf dem gebiete, auf dem sich recht eigentlich die

seele des preuszischen staats offenbart, indem er zum innersten princip seines lebens das pflichtgefühl gemacht hat, welches zu erhalten fürsten und beamte gleich thätig gewesen sind. dies pflichtgefühl äuszert sich namentlich in dreifacher hinsicht, darin, dasz es nichts thut, was nicht mit der gewissenhaft erwogenen überzeugung übereinstimmt, dasz es mit ganzem ernst sich seinen beruf klar zu machen sucht und ihn, wenn es ihn erkannt hat, zum kern- und mittelpunct des lebens macht, endlich dasz es mit nie ruhendem eifer diesen beruf auch im einzelnen und kleinsten, was zu ihm gehört, durchzuführen trachtet.

In dem handeln nach gewissenhafter überzeugung sind viele preuszische fürsten wie Friedrich Wilhelm I und III und unser kaiser dem volke mit leuchtendem beispiele vorangegangen, und das zum teil zu einer zeit, in der andere, namentlich romanische fürsten darthun zu wollen schienen, dasz sie namentlich in leichtfertigem genuszleben voranzugehen hätten, und dasz die staatskunst nur hinterlistige und krumme wege wandeln dürfe, dasz die sprache vornehmlich dazu geschaffen sei, die gedanken zu verbergen.

In der klaren erkenntnis des berufes und der gerechten würdigung desselben werden schwerlich viele menschen mit manchem Hohenzollernfürsten wetteifern können. wie gediegen ist schon jener ausspruch des groszen kurfürsten: sic gesturus sum principatum, ut sciam rem esse populi, non meam! und einen wie tiefen eindruck macht es, namentlich wenn man damit im stillen das frivole l'état c'est moi vergleicht, dasz Friedrich der Grosze nicht müde wird, sich immer wieder als den ersten diener — le premier serviteur, er sagt sogar le premier domestique — des staates zu bezeichnen, und dasz er ausspricht, das einzige streben, das sich für einen fürsten schicke, sei, etwas nützliches und groszes für das wohl seines staates zu thun; dem müsse er seine eigenen sinne und alle seine neigungen opfern, dazu müsse er alle hülfe, alle bedeutenden männer, die er gewinnen könne, verwenden usw. und wie sehr hat er diesem grundsatze entsprechend gelebt!

Was aber die treue im einzelnen und kleinen betrifft, so genüge es, auf unsern kaiser, auf Friedrich den Groszen und auf den zu verweisen, der mehr zur begründung solcher pflichttreue gethan hat als alle anderen, auf Friedrich Wilhelm I, von dem graf Seckendorf, bekanntlich ein heimlicher gegner des preuszischen hofes, schreibt: 'wer es nicht sieht, kann es nicht glauben, dasz ein mensch in der welt, von was verstand er auch ist, so viel verschiedene sachen (d. h. staatsgeschäfte) in einem tage abwickeln und thun könne, wie dieser könig täglich thut', und über den sein sohn, gewis ein competenter richter, sagt: 'es hat nie einen geist von solcher meisterschaft für das einzelne gegeben'.

Aus diesem regen pflichttreiben, mit welchem sich auch die preuszischen beamten und das preuszische volk durchdrangen, ist denn auch jene tiefsinnige und erhabene philosophie des Königs-

berger denkers, Kants, hervorgegangen, den man als den recht eigentlich preuszischen philosophen bezeichnen kann. dem lebensgesetze der philosophie entsprechend eilte er hinter den schon entwickelten thatsachen her, sprach das grosze gesetz, aus dem der emporstrebende genius Preuszens sein leben sog, wissenschaftlich aus und begründete es so scharf und legte es der erstaunenden welt so klar dar, dasz seine sittlichen anschauungen noch bis auf den heutigen tag maszgebend geblieben und gleichsam die magna charta des altpreuszischen bewustseins geworden sind. welchen geist diese weisheit athme, werden Sie aus jener stelle erkennen, die wie ein hymnus auf die pflicht klingt. ich gebe sie mit einigen auslassungen und dadurch bedingten unbedeutenden änderungen:

'Pflicht! du erhabener grosze name, der du nichts was einschmeichelung bei sich führt, in dir fassest, sondern unterwerfung verlangest, doch auch nichts drohest, was natürliche abneigung im gemüte erregte und schreckte, sondern blosz ein gesetz aufstellest, welches von selbst im gemüt eingang findet und doch sich selbst wider willen verehrung erwirbt, vor dem alle neigungen verstummen, wenn sie gleich in geheim ihm entgegenwirken, welches ist der deiner würdige ursprung und wo findet man die wurzel diner edlen abkunft?

Es kann nichts minderes sein als was den menschen über sich selbst als einen teil der sinnenwelt erhebt, was ihn an eine ordnung der dinge knüpft, die nur der verstand denken kann, und die zugleich die ganze sinnenwelt unter sich hat. es ist nichts anderes als die persönlichkeit d. h. die freiheit und unabhängigkeit von dem mechanismus der ganzen natur, doch zugleich als vermögen eines wesens betrachtet, welches eigentümlichen, von seiner eigenen vernunft gegebenen reinen praktischen gesetzen unterworfen ist; da es denn nicht zu verwundern ist, wenn der mensch sein eigenes wesen in beziehung auf seine zweite und höchste bestimmung nicht anders als mit verehrung und die gesetze derselben mit der höchsten achtung betrachten musz'.

Auf welche weise nun Preuszen sich bemüht habe, seine allerdings etwas straff gespannte ansicht von der pflicht allmählich allen bürgern immer lebendiger einzuprägen, wie ihm dies durch eine musterhafte finanzwirthschaft und überhaupt durch gute verwaltung auf allen gebieten, ferner durch strenge aber heilsame zucht in heer und schule und durch mannigfache thätigkeit eines beamtenstandes, der hinter dem keines andern staates zurückstehen dürfte, gelungen sei, darf ich hier nicht ausführen.

Auf dem boden einer ernsten sittlichen anschauung erhielt ferner auch das rechtsgefühl neue nahrung, und darum darf man sagen, dasz in Preuszen von jeher gerechtigkeit und billigkeit in hohem ansehen gestanden haben. der erste könig nahm zu seinem wahlspruche das suum cuique, den obersten grundsatz der vergeltenden gerechtigkeit. fiat justitia et pereat mundus waren die

worte, mit denen Friedrich Wilhelm I, hierin wie in anderem ein wahrhaft antiker charakter, den process gegen seinen desertierten sohn und seinen mithelfer einleitete, obgleich ihm der schmerz um den sohn alle ruhe raubte. Friedrich der Grosze zeichnete sich durch so hervorragenden rechtssinn aus, dasz sich deshalb noch bis in die jüngste zeit hinein in dem ihn bewundernden Frankreich das sprichwort erhalten hat: il y a des juges à Berlin, und Friedrich Wilhelm III hat sich durch seine hervorragendste tugend, welche die mindere entwickelung einzelner anderer anlagen in ihm verdeckte, den beinamen des gerechten erworben. als besonderes verdienst rechnet Gneist dem preuszischen staate an, dasz er ein eigenes verwaltungsrecht geschaffen und damit das rechtsgebiet nicht unerheblich erweitert habe. im zusammenhange damit steht, dasz hier recht und verwaltung zu einer zeit scharf geschieden wurden, als dies im übrigen Deutschland zum teil noch nicht der fall war. und besonders verdient hervorgehoben zu werden, dasz in Preuszen immer grosze neigung zu gerechtigkeit und billigkeit gegen den gemeinen mann geherscht hat, so dasz sich hierauf zum groszen teile das wort des ehemaligen ministerpräsidenten v. Manteuffel beziehen dürfte: der preuszische staat ist im wolverstandenen sinne demokratischer natur.

Endlich wird wahre sittlichkeit immer im bunde mit bildung und wissenschaft stehen. daher hat sich Preuszen auch frühzeitig durch pflege der schulbildung und wissenschaft ausgezeichnet. maszgebend ist der von Gneist angeführte grundsatz Friedrichs des Groszen gewesen, dasz das wahre wohl des staates, sein vorteil, sein glanz erfordere, dasz das volk so unterrichtet und aufgeklärt wie möglich sei, um dem staate in jeder art eine taugliche anzahl personen zu liefern, welche fähig seien, sich mit geschick den verschiedenen ihnen anvertrauten geschäften zu unterziehen. darum ist dieser staat so unerbittlich in der durchführung der allgemeinen schulpflicht gewesen, welche noch jetzt den meisten anderen groszen staaten fremd ist; darum hat er schon frühzeitig, schon seit den zeiten des groszen kurfürsten die wissenschaft in freiester weise gefördert; darum haben die Hohenzollern mehr universitäten gegründet als irgend ein anderes fürstengeschlecht, darum noch in diesem jahrhundert neben der Bonner namentlich die Berliner universität geschaffen, welche in der ersten hälfte dieses jahrhunderts das wissenschaftliche und geistige leben der Deutschen mehr gefördert hat als irgend eine andere deutsche stadt, und Berlin mit recht den namen einer stadt der intelligenz eintrug.

Wir haben den kreislauf vollendet, in welchem sich dargethan hat, dasz Preuszen besonderen anspruch darauf machen kann, ein staat zu sein, dessen leben namentlich durch die gesetze reiner und allgemein giltiger sittlichkeit bestimmt wird. wenn in diesem bilde die schatten, die allerdings vorhanden sind, nicht hervorgehoben wurden, so mögen Sie das der bedeutung des tages, der wahl des

themas, der kürze der zeit und, wenn Sie wollen, der befangenheit des redenden zu gute halten. da aber Preuszens schattenseiten oft genug hervorgehoben werden, durfte es wol erlaubt und wünschenswerth scheinen, auch die lichtseiten einmal im zusammenhange zu entwickeln.

Doch sei noch einmal gesagt, dasz es fern bleibe von einem verdienste Preuszens zu sprechen. es war sein genius, der es ins leben rief als die zeiten dazu reif waren, der ihm blut und leben aus dem übrigen Deutschland, namentlich Norddeutschland, zuführte, der genius des menschlichen geschlechts, der mit der natur in ewigem bunde steht, der es nunmehr auch zu höheren aufgaben geführt hat. denn nachdem es ein zuchtmeister für das staatliche leben geworden ist, der den staatsgedanken, welcher verloren war, mit groszer sittlicher kraft wieder einprägte, aber ein zuchtmeister, wie sie in der vergangenen zeit häufig waren, sehr ehrenwerth, gediegen, treu und gewissenhaft, aber zuweilen streng und herbe, selbst barsch und rauh, hat nun, da die erziehung des deutschen volkes zum staatlichen leben im wesentlichen vollendet ist, wieder die stunde gröszerer freiheit geschlagen, und die letztere wird mehr und mehr gefördert durch die verbindung und völlige verschmelzung von Preuszen und Deutschland. nun jubelt das deutsche gemüt auf, dasz der kampf zwischen starrer pflicht und freier liebe zu so glücklichem ausgange geführt ist und geht den aufgaben der zukunft mit neuer hoffnung entgegen.

Vor allem aber wendet es heute auf erden sein auge zu dem edlen und pflichttreuen manne, der jetzt an der spitze von Deutschland steht und auf dem sich, wie einst seine unvergeszliche mutter Luise erfleht, der schutzgeist, der genius Preuszens, in so reichem masze niedergelassen hat. das deutsche volk dankt mit innigkeit seinem kaiser, dasz er es mit solcher einsicht und besonnenheit durch eine bewegung hindurchgeführt hat, welche, wenn auch von vielen als bevorstehend erkannt, doch viel gröszere gefahren zu drohen schien als schlieszlich eingetreten sind. dasz jetzt alle treuen Deutschen sich einig fühlen, dasz man dem straffen aber energischen Preuszen nicht mehr oder doch viel weniger als früher in den kleineren ländern mit menschen von weicherem gemüte grollt, dasz die gemeinsame arbeit für Deutschlands wohl alle reichstreuen und selbst die dem vaterlande widerwillig dienenden in anspruch nimmt, das verdankt man nicht am wenigsten dem kaiser, dafür segnet man den tag, an dem er geboren ist, und wünscht dasz er ihn noch wiederholt in recht gekräftigter gesundheit feiern möge.

Euch aber, meine lieben jungen freunde, die ihr heute zum letzten male im kreise der schule und ihrer freunde weilt, damit ihr von ihr los und für das fernere studium und das leben reif gesprochen werdet, soll, so hoffe ich, eine grosze freude widerfahren, dasz es euch vergönnt ist einen für euch so bedeutungsvollen tag zugleich an ein so schönes vaterländisches fest anzuknüpfen und

eurem leben dadurch einen stempel von dem gediegensten und edelsten gepräge aufzudrücken. euer eifer und eure mühe, die schlieszlich in so befriedigender weise mit erfolg gekrönt sind, verdienen es wol, dasz uns das beste, was wir an wünschen und hoffnungen für euch hegen, für euch gut genug dünkt. wohinan ihr euch strecken sollt, habe ich in dem bilde, das ich gezeichnet, angedeutet. sorget dafür, dasz ihr kaiser und reich in echter alter deutscher treue und mit rechter vaterlandsliebe verehret, erwerbet euch einen festen, unabhängigen, selbstvertrauenden und von schönem ehrgefühl durchdrungenen sinn, dessen gedenkend, dasz auch auf euch das vaterland zählt, haltet euch bereit, ihm, wenn einst die stunde dazu kommen sollte — und ihr wiszt nicht, wie bald sie kommen kann — mit edler selbstverleugnung alle opfer zu bringen, die es von euch zu fordern berechtigt ist, erfüllet euch mit lebendigem, nimmer ruhendem pflichtgefühl, das, von gewissenhafter überzeugung geleitet, den gewählten beruf klar erkennt, sich ihm ganz zu eigen gibt und auch das geringste, was er auferlegt, nie für zu klein erachtet, es mit sorgfalt zu verrichten, bewahrt euch einen gegen alle nebenmenschen, hohe und niedrige, gerechten und billigen sinn, achtet alle geistesbildung und wissenschaft hoch und haltet euch nicht für zu schlecht, euch selbst immer mehr aufzuklären, um einst andere lehren und leiten zu können, ringet euch aus ernster zucht zu jener vollkommenen freiheit hinan, die jetzt hoffentlich nicht mehr blosz als hehres engelsbild die herzen erfüllen, sondern der bedrängten welt sich immer klarer und herrlicher zeigen wird, gedenket in liebe und ehre der schule, die euern geist treulich pflegte, der genossen eurer jugend, die euch dabei als freunde zur seite standen, und der lehrer, die sich eurer bildung mit freude widmeten. ziehet mit gott hinaus in die welt; bewähret euch als treue söhne des landes, an dessen spitze als kaiser, des staates, an dessen spitze als könig der steht, dessen geburtsfest heute und morgen zahlreiche Deutsche in jubel und verehrung begehen. gott segne euern ausgang, der unter so glücklichen vorzeichen beginnt, wie er euern eingang gesegnet hat.

Rendsburg. Hesz.

36.

Erläuterungen deutscher dichtungen. nebst themen zu schriftlichen aufsätzen, in umrissen und ausführungen. ein hilfsbuch beim unterrichte in der litteratur. dritte reihe. dritte vermehrte und verbesserte auflage. herausgegeben von C. Gude, lehrer an der höheren töchterschule zu Magdeburg. Leipzig, Friedrich Brandstetter. 1874. VIII u. 355 s.

Wir haben es hier mit einer neuen auflage eines längst als vortrefflich anerkannten buches zu thun und es könnte deshalb wol die

einfache anzeige genügen. doch mag es in mehrerem betracht nicht schaden, wenn wir etwas ausführlicher auf das buch eingehen, da hinlänglich bekannt, wie bei der schulerklärung deutscher dichtungen noch immer oft genug an der poesie und an den schülern zugleich gesündigt wird. wir stehen nicht an, die Gudeschen erläuterungen als muster zu bezeichnen für eine behandlung deutscher dichtungen, die, weit entfernt von der weise althergebrachter philologischer commentare, von der weise jener erläuterungen, die in wortdefinitionen und dergleichen dingen aufgehen und über dem einzelnen nicht zum ganzen und zu dessen verständnis und genusz gelangen, darauf ausgeht, die schönheit der dichtung zum bewustsein zu bringen und eine nachhaltige wirkung, namentlich auch bezüglich des verlangens nach weiterer kenntnis und erkenntnis zu sichern. Gude ist in allen seinen erläuterungen bestrebt, 'nachzuweisen, von welchen absichten und entwürfen der dichter ausgieng, warum er diese mittel zur ausführung derselben anwandte und keine andern, was das einzelne und was das ganze des kunstwerkes zu bedeuten hat, wie sich die einzelnen teile zur idee des ganzen verhalten, inwiefern dem dichter seine zeit zu hilfe kam und welche bedingungen und grenzen sie ihm stellte'. schon aus der darlegung dieser absichten geht hervor, dasz der verfasser ebensowol den ethischen und künstlerischen gehalt der dichtungen, wie ihre einordnung in die geschichte des deutschen geisteslebens im auge behält, dasz seine erläuterungen weder den rein-menschlichen, noch den litterarhistorischen gesichtspunct vernachlässigen. was den ersteren betrifft, so musz man zugestehen, dasz der verf. bei der darlegung des ideengehaltes einer dichtung mit sicherem tacte und mit einer vollendeten feinfühligkeit den intentionen des dichters nachgeht. und was bei solch tiefem eindringen in den geist der dichtung sich ihm ergibt, das weisz er nicht nur in correcter, sondern auch in schöner sprache dem schüler zu vermitteln. sein sicherer tact aber bewahrt ihn vor jener klippe, an der so viele, auch berühmte erklärer von dichtungen scheitern, vor der sucht, alles erklären zu wollen und hinter jedem worte irgend welches geheimnisvolle zu wittern. auf ihn wird sich nie der spruch anwenden lassen: 'im auslegen seid frisch und munter; legt ihr nicht aus, so legt was unter.'

Vortrefflich ist auch die art, wie Gude die sachlichen und sprachlichen erläuterungen in wechselbeziehung zu setzen weisz zu den litterarhistorischen bemerkungen, zu denen die einzelnen dichtungen veranlassung geben. wenn eine spätere, zusammenfassende übersicht über den entwickelungsgang der deutschen litteratur den rechten werth und erfolg haben soll, dann musz sie jedenfalls auf den vorhergehenden stufen so vorbereitet worden sein, wie es in den Gudeschen erläuterungen geschieht. Gude beschränkt sich in denselben keineswegs auf biographische mitteilungen, auf mitteilungen über entstehung, erscheinung und aufnahme der dichtungen, er weisz vielmehr die dichtung in die beleuchtung ihrer zeit zu

rücken und andererseits wieder durch die dichtung die zeit ihrer entstehung zu beleuchten.

Namentlich liebt es der verf., bei seinen erläuterungen den weg der vergleichung einzuschlagen und so recht eigentlich in den kern der sache zu führen. die vergleichung einzelner dichtungen ist ebenso geeignet, für die beurteilung des neuauftretenden in dem schon bekannten und erkannten ein masz der beurteilung zu liefern, wie sie das alte vor dem vergessen schützt und, indem sie es in eine neue beleuchtung rückt, ein dauernderes interesse für dasselbe wachruft. wo aber, wie in dem vorliegenden bändchen einzelne dichter mit einander verglichen werden (nr. 12: Goethe und Schiller; nr. 22: Schiller und Uhland), da kann es nicht fehlen, dasz die charakteristischen eigentümlichkeiten eines dichters um so genauer und bestimmter hervortreten.

Die vorliegende dritte auflage der dritten reihe hat eine vermehrung durch die besprechung von Schillers jungfrau von Orleans erfahren. wenn es in unserer gesamten litteratur kein zweites drama gibt, in welchem die patriotische begeisterung eine so hohe, sittlich-religiöse weihe erhalten hätte wie in diesem drama, so wird man diese vermehrung sicher überall willkommen heiszen. eine kürzung hat in der vorliegenden auflage die inhaltsangabe von Herders Cid erfahren. in folge jener vermehrung ist die seitenzahl des buches trotzdem von 294 auf 355 gestiegen. die den einzelnen erläuterungen beigegebenen themen zu schriftlichen aufsätzen (teils skizzen, teils ausgeführt) sind eine sehr dankenswerthe zugabe, die zumeist nicht nur in töchterschulen, auf die der verf. bei ihrer auswahl und bearbeitung allerdings in erster linie rücksicht genommen hat, verwendung finden kann.

Leipzig. Albert Richter.

37.

ZUR RECENSION DES CORNELIUS NEPOS VON ORTMANN.

Die eingehende und mit unverkennbarer liebe zur sache geschriebene recension meines Nepos von Gemss in Berlin erklärt sich im ganzen mit meinen grundsätzen für die bearbeitung des autors und mit deren durchführung einverstanden, enthält aber in bezug auf die constituierung einzelner stellen und auf die den anmerkungen zu grunde liegende tendenz eine reihe von wünschen und abweichenden ansichten, auf die ich um so lieber hier eingehe, da mir der plan meines schulbuches nicht gestattete, die vorgenommenen textesänderungen in den anmerkungen oder in einem anhange zu begründen.

Auf s. 520 wird mein verfahren in beseitigung des grammatisch anstöszigen als nicht durchgreifend genug bezeichnet und eine änderung des genetivs nach potiri an allen stellen gewünscht. dasz aber dieser casus nach potiri zulässig ist, erwähnen die verbreitetsten

elementargrammatiken, z. b. die von Ellendt-Seyffert § 186 anm. 1. an den stellen, wo ich ihn durch den ablativus ersetzt habe, wie Lys. 1, 4, Eum. 3, 4 und 7, 1, gab mir die beschaffenheit des kritischen apparates dazu anlasz. dasz ich Dat. 1, 4 munere fungens geschrieben, dagegen Ages. 4, 2 regni Persarum potiundi unverändert gelassen, erklärt sich aus Ellendt-Seyffert § 186 anm. 2. die auffallende construction von potiri mit dem accusativus war eben in der form des gerundivums nicht wie in den übrigen formen zu Ciceros zeit veraltet. — Eum. 8, 2 muste ich volebat statt postulabat einsetzen, weil dieses mit darauf folgendem acc. c. inf., ebenso wie persuadere und hortari c. inf. statt mit ut, der schulmäszigen prosa fremd ist. dasz dagegen nach non dubito der acc. c. inf. bei Livius ganz gewöhnlich ist, erwähnt Ellendt-Seyffert § 264, 2 anm. 2. solche eigentümlichkeiten des ausdrucks wollte ich nicht verwischen. — Them. 6, 5 und Paus. 4, 6 durfte neque nicht in neve geändert werden, weil hier die partikel nicht einen zweiten absichtssatz anknüpft, sondern den ersten nur weiter ausführt. dergleichen auffallendes in der diction habe ich öfters mit gutem grunde stehen lassen. ich erwähne nur Alc. 7, 2 die wortstellung aut eum neglegenter aut malitiose fecisse, wo es bequem war, eum hinter neglegenter zu stellen. eum ist eben zwischen aut und neglegenter ganz tonlos, und diese stellung des pronomens hinter einem betonteren aut findet sich öfters bei Cicero, z. b. pro Sest. § 43: aut mihi semel pereundum aut bis esse vincendum, ebenso hinter non, z. b. ad Famil. V 2 § 9 und 10: non me dicto, sed consilio und non ego oppugnavi, sed repugnavi. — Con. 4, 1 bin ich gern bereit, in dem von mir eingefügten satze cum quibus statt quibuscum zu setzen. — Pelop. 2, 2 muste ich una für simul einsetzen, weil es hier darauf ankam, ein locales und temporales zusammen zugleich zu bezeichnen. nicht so Alc. 5, 4; hier genügte simul. — Mille ist als subst. c. gen. bei Livius ziemlich häufig und findet sich auch bei Sall. und bei Cic. in den briefen. daher habe ich das ohne dissensus überlieferte mille militum Milt. 5, 1 beibehalten, dagegen an der nicht übereinstimmend überlieferten stelle Dat. 8, 3 hominum in homines geändert. — Die auslassung von esse beim infinitiv der periphrastischen conjugation kann ich nicht als eine licenz ansehen, die ein quartaner in seinem autor nicht finden dürfte. auf allen stufen des unterrichts, auf denen ein autor zur lectüre kommt und kein gemachtes lesebuch, geben die idiotismen des ausdrucks demselben erst farbe und leben. — Das persönlich construierte apparet ist selbst in der verbindung mit latet (Lys. 1, 1) nicht anstöszig, da consecutus sit dazwischen steht.

S. 522 macht Gemss zwei änderungsvorschläge, die ich gern annehme, nemlich Dat. 6, 8 excogitatum für cogitatum und 9, 1 quem . . . ceperat für quod . . . susceperat. ebenso bestimmt er mich Alc. 10, 6 eminus beizubehalten, obwol dieses adverb nicht durchgehends überliefert ist. — Die erzählung Ages. 3, 3 et quo . . . exercitum, die nur Nepos hat, konnte ich nicht beibehalten, weil sie etwas un-

bestimmt und seltsam klingt. — Die änderung Ages. 6, 2 hat allerdings ihren grund. die stelle wird nemlich klarer und bestimmter, wenn nicht die absicht der jungen leute, sondern ihre zur ausführung der absicht vorgenommene handlung den Agesilaus zu gegenmaszregeln bestimmt. — Timol. 4, 3 ist et habere zu dis gratias agere ein matter zusatz. das maximas vobis gratias omnes et agere et habere debemus bei Cic. Phil. 3, 10, 25 nimmt sich ganz anders aus. — Eum. 8, 1 klang mir das non ut voluit zu leer und erschien überflüssig. den zusatz von ipse, den Gemss wünscht, acceptiere ich dankbar; nur würden die verschiedenen tempora voluit und cogebat dann immer noch anstöszig sein. ich möchte mit einsetzung jenes ipse und weglassung des zweiten ut, wozu das material anlasz bietet, im übrigen mit beibehaltung der überlieferten wortstellung die stelle jetzt so schreiben: copias divisit, non ut ipse voluit, sed militum cogebat voluntas. bei solchem freieren überspringen aus der abhängigen in die selbständige satzform ist die verschiedenheit der tempora nicht mehr befremdlich. — Veterem portum Them. 6, 1 hinzuzusetzen schien mir nötig, weil hafen und stadt wol hinsichtlich der groszartigkeit und schönheit, schwerlich aber hinsichtlich des nutzens mit einander verglichen werden können. indes bin ich nunmehr bereit, die worte wieder zu streichen. — Cim. 4, 4 würde durch die änderung cum sic se gereret die von Gemss richtig bemerkte schwierigkeit des ausdrucks allerdings beseitigt werden, aber der ganze satz an rundung und präcision verlieren. — Das ohne variante überlieferte magno natu Paus. 5, 3 und Timoth. 3, 1, das sich oft bei Livius für das Ciceronische grandis natu findet, mochte ich nicht ändern. dagegen war Dat. 7, 1 maximo natu filius 'ein sehr alter sohn' unpassend. es muste eben maximus natu filius 'der älteste sohn' gesetzt werden, was sich auch als variante vorfand.

Leicht misverstanden könnte es werden, dasz meine sachlichen änderungen ohne vergleichung von Nipperdeys gröszerer ausgabe 'gar nicht verständlich' seien. wer das historische material beherscht, für den müssen sie verständlich sein; und wem nicht alle einzelheiten und deren richtiger zusammenhang sofort gegenwärtig sind, der musz sich eben damit begnügen, einen lesbaren text durch mich in die hand bekommen zu haben, während der alte text selbst den weniger kundigen lehrer zu allerlei sachlichen berichtigungen in der lectüre mit den schülern nötigte. viele änderungen werden freilich erst bei tieferem eingehen in die historie, hauptsächlich mit hülfe Nipperdeys, sich als notwendig herausstellen, und dies hat wol eigentlich mein recensent sagen wollen. aber beim gebrauche des buches in der quarta wird man sich ja gar nicht auf die vergleichung mit dem alten texte einlassen. übrigens würde an einzelnen stellen der vitae und im ganzen Datames, um die in den anmerkungen gegebenen andeutungen über den richtigen zusammenhang der historischen thatsachen zu würdigen, auch Nipperdey nicht ausreichen.

In der beurteilung der anmerkungen (s. 525) setzt Gemss vor-

aus, dasz dieselben für den schüler berechnet seien. sie sind aber weder lediglich für den schüler, noch für die information des lehrers, um meine textesänderungen überall zu rechtfertigen, geschrieben. das erste hätte das erklärende wort des lehrers überflüssig gemacht, das zweite die engen grenzen eines schulbuches überschritten und den quartaner in eine kritik des autors hineingeführt, die für ihn nicht passt. er soll ganz unbefangen und ohne zerstreuendes beiwerk stoff und sprache seines lesebuches in sich aufnehmen.

Der index, den recensent wünscht, scheint mir für ein buch, das nicht privatim, sondern in der classe gelesen werden soll, überflüssig. freilich würde er auch nicht so schädlich sein wie die leider neuerdings so beliebten anmerkungen unter dem texte der schulautoren, die für den schüler eben alles erklären und zurecht legen wollen und im unterrichte nur zerstreuend wirken.

An druckfehlern habe ich auszer dem von Gemss erwähnten Lysander 4, 1 noch einige bemerkt, die aber als solche sofort zu erkennen sind und darum im gebrauche des buches nicht stören, z. b. Thras. 4, 1 magnaequae, Epam. 2, 3 de re republica, Iph. 2, 2 consuedutinem.

Die eigentlichen verstösze gegen die grammatik glaube ich in allem wesentlichen beseitigt zu haben. dasz im texte des autors nichts vorkomme, was der quartaner in den grammatischen stunden nicht lernt, ist gar nicht zu wünschen. der text würde dann fast auf gleiche stufe mit einem farblosen lesebuche für quarta herabsinken und eine gemachte, keine historisch gewordene latinität darbieten.

Schlieszlich spreche ich die hoffnung aus, dasz der hr. rec. diesen kleinen aufsatz als ein zeichen der werthschätzung seiner mit sachkenntnis und regem interesse für die schule geschriebenen bemerkungen ansehen werde.

Schleusingen. Ortmann.

38.

VIERZEHNTE VERSAMMLUNG MITTELRHEINISCHER GYMNASIALLEHRER IN AUERBACH AN DER BERGSTRASZE.

am 26 mai 1874.

Wie im vorigen jahre in Aschaffenburg beschlossen war, trat die mittelrheinische gymnasiallehrerversammlung, welche alle seit 1866 eingetretenen politischen veränderungen glücklich überdauert hat, in diesem jahre in Auerbach an der bergstrasze zusammen. die einladungen dazu hatte director dr. Tycho Mommsen (Frankfurt a. M.) übernommen. der besuch war stärker als in früheren jahren; es waren 57 herren anwesend und zwar aus Aschaffenburg (4), Bensheim (6), Darmstadt (9), Frankfurt a. M. (9), Gieszen (1), Hanau (6), Heidelberg (4), Karlsruhe (1), Mainz (3), Mannheim (5), Straszburg i. E. (5), Weinheim (1), Wetzlar (1), Wiesbaden (1). zu besonderer freude gereichte die lebhafte betheiligung der collegen aus dem Elsasz und der universitätsprofessoren dr. Clemm aus Gieszen, dr. Köchly und dr. Stark aus Heidelberg, dr. Studemund aus Straszburg.

Gegen 11 uhr vormittags eröffnete director dr. Mommsen die versammlung mit der begrüszung der dazu eingetroffenen und der aufforderung einen vorsitzenden zu wählen. auf vorschlag des director dr. Piderit (Hanau) wird er selbst durch acclamation dazu erwählt und zu schriftführern prof. Genthe (Frankfurt a. M.) und dr. Bossler (Darmstadt) ernannt. — Nachdem ein festgrusz von professor dr. Eucken aus Jena (früher gymnasialprofessor in Frankfurt a. M.) verlesen und die tagesordnung vorläufig festgestellt war, übernahm herr professor dr. Stark aus Heidelberg es, der versammlung einen vortrag über den verstorbenen professor Ludw. Kayser in Heidelberg zu halten, dessen name am Mittelrhein besonders in ehren gehalten zu werden verdiente. sein litterarischer nachlasz enthalte viel werthvolles. ein litterarisches tagebuch über seine tägliche thätigkeit mit eingestreuten persönlichen bemerkungen und kurzen, charakteristischen und zum teil ergreifenden zügen sei eine höchst interessante reliquie. seine auf eine kritische ausgabe des Sextus Empiricus gerichtete thätigkeit habe u. a. einen vollendeten index zu diesem entlegenen autor geschaffen, der der wissenschaftlichen welt durch director dr. O. Heine (Breslau) werde zugänglich gemacht werden. dazu liege eine fülle kleiner abhandlungen und recensionen vor, die in zwei bänden gesammelt erscheinen sollen, eine arbeit, für welche prof. dr. Usener (Bonn) seine mitwirkung zugesagt hat. von den collegienheften erscheine besonders das über metrik wegen der vortrefflichen beispiele beachtenswerth und sei als zur veröffentlichung geeignet den händen des oberbibliothekars dr. Brambach (Karlsruhe) übergeben. — Unter den sonstigen in Kaysers nachlasz gefundenen papieren seien besonders die aufzeichnungen seines vaters Karl Philipp Kayser aus den jahren 1793—1823 interessant und bildeten durch treue und umsichtige aufzeichnung und tagebücher aus interessanten umgebungen einen noch ungehobenen schatz für litterarische und musikalische verhältnisse und schulangelegenheiten der damaligen zeit. da es sich hier um das leben speciell eines schulmannes handelte, der bei aller bescheidenheit seiner äuszeren verhältnisse doch nicht nur thätigen anteil an den wissenschaftlichen und künstlerischen bestrebungen seiner zeit zu nehmen, sondern selbst eine art von mittelpunct dafür in seiner häuslichkeit durch seine frau seit 1805 zu bilden gewust habe, so gab der vortragende einen eingehenden bericht darüber und über die beziehungen zu Heyne, Schlosser, Creuzer, Michelet, Quinet, Hamilton ua.

Nach diesem vortrage, der ca. $11^3/_4$ uhr endete, wurde die inzwischen vervollständigte präsenzliste verlesen.

Sodann erhielt prof. dr. Rumpf (Frankfurt a. M.) das wort und trug eine abhandlung über den ring des Polykrates vor. im anschlusz an die stelle des Herodot III 41 untersuchte der vortragende nach allen seiten die angeregten zweifel 1) ob das wort σφρηγίς, womit Herodot den ring bezeichne, wirklich einen siegelring bedeuten solle; 2) ob der stein, den er in sich schlosz, ein smaragd gewesen sei; 3) ob die arbeit des künstlers an dem ringe sich nur auf die fassung oder auch auf das schneiden des steines bezogen habe und endlich 4) ob der dabeigenannte künstler Theodoros der als architect und erfinder des erzgusses mit Rhoikos u a. gepriesene Samier Theodoros sei. in eingehendster weise wurde für σφρηγίς a. a. o. die bedeutung eines geschnittenen steines als dem sprachgebrauch und der etymologie allein angemessen erwiesen, sodann die glaubwürdigkeit des berichtes bei Herodot gegenüber den widersprechenden angaben bei Plinius, die identität des vermeintlichen älteren und jüngeren Theodoros zwischen ol. 50 und 60 und damit die kunstgeschichtliche möglichkeit des geschnittenen Polykratischen ringes dargethan. weiter aber sei in der ganzen sache nichts zu beweisen; ob er wirklich existiert habe, das sei etwas anderes. ende 12 uhr 30 min. — Der vorsitzende teilte nunmehr

eine reihe thesen über gymnasiale organisationsfragen mit, um dann vor der discussion noch einen vortrag des oberlehrers dr. Spangenberg (Hanau) über regelung des ascensionsverhältnisses der lehrer einzuschieben, allein auf antrag des eben genannten und des director dr. Wendt (Karlsruhe) beschlieszt die versammlung, alle noch übrige zeit auf die discussion einzelner von diesen thesen zu verwenden. da der vorsitzende am liebsten solche thesen zur discussion gebracht sehen möchte, welche den schwerpunct seiner ansichten ausmachen, so wird these 10 gewählt und die motivierung dafür verlesen.

Da die thesen nebst ausführlichen motiven anderweit veröffentlicht werden sollen, so wird es genügen die thesen allein hier anzugeben.

1) das gymnasium ist eine vorbereitungsschule für die universität; es kann und soll keine abschlieszende bildung gewähren.

2) dazu dienen als hauptmittel in erster linie die classischen sprachen, in zweiter die mathematik, in dritter der deutsche aufsatz.

3) in den classischen sprachen ist das hauptziel ein bequemes und sicheres verständnis der schriftsteller und das kennenlernen der besten werke der griechisch-römischen litteratur; erst als zweites kommt dazu die völlige grammatische correctheit und stilistische fertigkeit im schriftlichen ausdruck. kann also beides nicht vollständig erreicht werden, so ist es besser, dasz im zweiten punct nachgelassen werde.

4) demnach musz das abiturientenexamen in diesem sinne und auch aus andern gründen wesentliche veränderungen erfahren.

5) ist die hauptaufgabe des gymnasiums das vertrautwerden mit den alten schriftstellern, so ist es mehr als je pflicht, dasz dem gebrauch unerlaubter oder doch allzubequemer hilfsmittel bei der präparation in aller weise entgegengearbeitet werde, nicht nur seitens der schule selbst, sondern auch seitens des staates.

6) wenn auch einige akademische corporationen den versuch haben machen wollen oder im einzelnen noch machen mögen, mit anders als durch das gymnasium vorbereiteten schülern ihre aufgabe zu lösen, so hat der staat doch, da bisher alle experimente der art sich als mislungen erwiesen haben, keinen grund, deshalb seine gymnasien zu ruinieren.

7) von einer bifurcation also oder trifurcation, zu gunsten der gleichmäszigkeit mit der realschule, auf kosten des kerns des gymnasialunterrichts, kann nicht die rede sein.

8) insbesondere kann das griechische nicht erst in untertertia beginnen, ohne das gymnasium zu degradieren.

9) ebenso wenig zweckmäszig scheint es, das französische, wenn auch dies für das gymnasium weniger wichtig ist, erst in untertertia anfangen zu lassen.

10) ob das gymnasium, auf der einen oder der andern stufe, auch zum einjährigen freiwilligendienst vorbildet, ist für das gymnasium nebensache. überhaupt sind diese und ähnliche an den besuch des gymnasiums geknüpfte staatliche berechtigungen, wenn sie dessen hauptzweck beeinträchtigen, als ein gefährlicher feind aller höheren cultur anzusehen.

11) die universitäten haben vor allen dingen solche lehrer zu liefern, die für ihr fach begeistert sind; die philologen insonderheit sollen eine tiefere einsicht in das classische altertum und eine hingebende liebe für die forschung in demselben von da mitbringen.

12) von den landesvertretungen und communalverwaltungen ist eine liberale regelung der gehalte zu verlangen, auf grund eines richtigeren princips der besoldung. unzureichende einnahmen demoralisieren den stand der gymnasiallehrer. alles was bisher geschehen, ist nur palliativ gegen die täglich zunehmende entwerthung des geldes: gründliche hilfe wäre nur darin zu sehen, dasz die lehrer

(oder die beamten überhaupt) kein absolutes, sondern ein im verhältnis zu dem preise der notwendigsten lebensbedürfnisse normiertes, also ein relatives gehalt bekämen.

13) bei der anstellung von gymnasiallehrern, namentlich der höheren kategorieen, bei beförderung, erteilung von titeln usw. ist es zu wünschen, dasz von den regierungen in erster linie auf die wissenschaftliche, in zweiter auf die tüchtigkeit des praktischen schulmannes gesehen werde; — jede rücksichtnahme auf andere dinge, wie auf religiöse oder politische meinungen, bringt dem gymnasium intellectuelle und sittliche gefahren.

14) es wäre wünschenswerth für das gedeihen der gelehrtenschulen, wenn die gymnasialdirectoren so viel wie möglich von administrativen geschäften entlastet würden, damit sie sich der wissenschaftlichen und didaktischen hauptaufgabe ihres berufes mehr als unter den jetzigen umständen möglich ist, wieder hingeben können.

15) das programm-wesen könnte in ganz Deutschland durch eine feste allgemeine ordnung sehr gewinnen.

16) die Berliner octoberconferenzen des vorigen jahres sind mit ehrfurchtsvollem dank gegen den herrn minister zu begrüszen, als ein zeichen, dasz die ernste absicht vorhanden ist, den gymnasialunterricht zu heben, und die gründe der klagen der universitätslehrer ihrer ganzen wahrheit nach zu erforschen. hierzu aber ist unseres erachtens notwendig:

1) dasz diese berathungen fortgesetzt und auch auf diejenigen dinge ausgedehnt werden, in welchen manche, z. b. Peter in seiner schrift: ein vorschlag zur reform unserer gymnasien, die hauptmängel der jetzigen einrichtungen sehen;
2) dasz dabei auch die stimme der neuerworbenen provinzen der monarchie und der übrigen länder des deutschen reiches gehört werde.

Ueber die zehnte dieser thesen trat man nunmehr in die discussion ein. der thesensteller vertrat die ansicht, die berechtigung zum einjährigen freiwilligendienst müsse durch ein besonderes examen vor den militärbehörden erworben werden; keinerlei schulen dürften sie erteilen; durch die jetzigen berechtigungen würden viele für die gymnasien ganz unbrauchbare elemente in diese anstalten gebracht. director dr. Piderit: das vertrauen, welches die behörden durch jene berechtigungen schenken, sei hoch anzuschlagen. so wenig er heterogene elemente in den gymnasialunterricht gebracht zu sehen wünsche, so sehe er doch den sitz des übels mehr in der form der zeugnisse, als in dem rechte sie auszustellen.

Director dr. Wendt (Karlsruhe): alle übelstände würden gehoben, wenn diejenigen schüler, die nicht die absicht haben, das eigentliche gymnasialziel zu erreichen, auf andere anstalten giengen, die gleichfalls die erlaubnis zur erteilung der berechtigungen haben. unzweifelhaft würde die berechtigung den realschulen mit und ohne latein sowie den mittleren bürgerschulen zu teil werden; dadurch würden die gymnasien von den nicht in sie gehörenden elementen befreit. im übrigen sei es unverkennbar, dasz die anforderungen der militärbehörden einen höheren culturzustand hervorgerufen hätten: tausende von jungen leuten würden veranlaszt, länger auf der schule zu bleiben. diese bedeutung für die culturentwickelung müsse bedingungslos anerkannt werden.

Director dr. Mommsen gibt das erstere zu, das zweite bestreitet er entschieden. die klagen der universitätslehrer bestätigen die zunehmende ermattung der gesamten generation.

Prof. dr. Clemm (univ. Gieszen) kann auf grund seiner, wenn auch noch kürzeren erfahrung der klage nicht beistimmen; auch die ableistung des dienstjahres an sich fördere trotz aller störung des studiums doch

die gesamte entwickelung und männlich-ernsten sinn, aber er sehe dieselbe lieber am anfange als am ende der studien.

Nachdem director dr. Mommsen nochmals auf die wesentlichen puncte seiner ansicht aufmerksam gemacht hatte, erklärt director dr. Piderit, dasz man nach seinen wahrnehmungen nicht einen solchen verderblichen einflusz der berechtigung des jetzigen secundanerzeugnisses annehmen dürfte; es beständen ja auch noch andere berechtigungen (für den militär- und postdienst), die erst an den besuch der prima geknüpft seien. beim unterricht dürfe man auf diese ziele natürlich keine rücksicht nehmen. an seiner anstalt giengen übrigens die meisten schüler durch die prima. auch dir. dr. Wendt kann die ansicht von der verschlechterung, selbst die von der unerträglichen überfüllung der gymnasien nicht teilen. hieran knüpft director dr. M. die bemerkung, dasz eine deteriorisierung der lehrer wie des unterrichtes selbst bei dem besten willen der ersteren, das ziel fest im auge zu behalten, ganz unausbleiblich sei.

Dir. dr. Uhlig (Heidelberg): die überfüllung der gymnasien sei nicht folge des strebens nach der berechtigung zum einjährigen freiwilligendienst, sondern folge des eindringens ungeeigneter elemente, die zwar in IV und III abfielen, aber durch das alte vertrauen des publikums zu den gymnasien als besseren und bewährteren anstalten denselben noch immer zugeführt würden.

Dr. Staitz (Frankfurt a. M.): die localen verhältnisse seien sehr verschieden. notwendig seien als gegenmittel gegen die das gymnasialziel gefährdenden elemente die gröste strenge bei den versetzungen in die mittelclassen und gesetzliche bestimmungen für die entfernung solcher schüler aus den oberen classen.

Prof. Miller (Aschaffenburg): in Bayern merke man von einem schädlichen einflusz des berechtigungssystemes noch nichts; dort sei es lediglich das vertrauen des publikums zu den gymnasien, welches denselben auch ungeeignete elemente zuführe.

Professor dr. Stark (univ. Heidelberg): auch er könne nicht die ansicht von einer abnahme der empfänglichkeit bei den das gymnasium verlassenden schülern und einer zunehmenden verschlechterung der studentengenerationen teilen. wol seien z. b. oft Amerikaner frischer und empfänglicher als unsere regulär gebildeten schüler, aber das übel liege nicht in der organisation der anstalten oder dem berechtigungswesen, sondern in der im gesamtcharakter unserer zeit hervortretenden abnahme des idealismus. die einwirkungen des freiwilligendienstes könne er im ganzen nur als heilsam bezeichnen. die berechtigungen müsten an möglichst viel schulen erteilt und nur an das absolutorium geknüpft werden.

Dir. dr. Wendt: im interesse der gymnasien würde das letztere allerdings sein, aber im interesse der schüler, welche nicht über die secunda hinauskämen, sei es nicht. für diese sei es etwas recht werthvolles, wenn sie sich sagen könnten: 'nach reiflicher selbstprüfung darf ich nicht hoffen, im gymnasium weiter zu kommen, aber ich habe als lohn meines redlichen arbeitens doch die berechtigung zum einjährigen dienst.' an die militärcommissionen dürfe man diese schüler nicht verweisen; dieselben seien jetzt schon überlastet. die gymnasien dagegen würden durch die erteilung der berechtigung an möglichst viel schulen in wünschenswerther weise entlastet.

Nachdem hierauf der vorsitzende den stand der debatte recapituliert und seine ansicht nochmals dahin zusammengefaszt hatte, dasz trotz allem, was er eben an entgegnungen gehört, ihm doch die preuszischen gymnasien wie ein schönes schiff vorkämen, welches bei trefflicher ausrüstung sein ziel nicht erreichen könne, und dasz es darum pflicht sei, jeder störung des das ziel fest verfolgenden unterrichtes durch heterogene elemente entgegenzuwirken, bemerkt professor Ihne

(Heidelberg) unter hinweis auf die äuszerungen der herren professoren Clemm und Starck, dasz nach ansicht des thesenstellers die auszerpreuszischen gymnasien, die nicht unter dem berechtigungswesen zu leiden gehabt hätten, bisher besser gewesen sein müsten als die preuszischen; niemand werde das zugeben.

In gleichem sinne sprechen sich auf grund ihrer wahrnehmungen und persönlichen erfahrungen dir. Wendt und dr. Wesener (Wiesbaden) aus.

Damit ist die discussion der zehnten these geschlossen.

Das votum der versammlung entschied nun für die behandlung der 7n these (bifurcation). director dr. Mommsen verliest seine motivierung derselben und tritt für die dauer der debatte das präsidium an prof. dr. Stark ab.

Director dr. Piderit hält die frage für eine lebensfrage; gymnasium und realschule müsten möglichst individuell entwickelt sein; die bifurcation mache für zwei grundverschiedene gebäude einen gemeinsamen unterbau, der für beide nicht recht passe. der treffliche zustand der preuszischen gymnasien von früher habe gerade auf dem strengen festhalten an der scheidung beruht. das verschieben des griechischen nach untertertia schiebe zwar die entscheidende wahl des unterrichtswesens um ein jahr hinaus, aber werde höchst verderblich wirken.

Auf antrag des director dr. Wendt, der die 7e these allein nicht recht disputabel findet, wurde die 8e these hinzugenommen und vom vorsitzenden verlesen. der genannte führt nun aus, dasz in Baden der beginn des griechischen in untertertia stattfinde. in seiner jugend habe es auch auf den meisten preuszischen gymnasien erst ebenda begonnen. die resultate in Baden seien nicht geringer weder an intensität noch an extensität. in Westfalen habe er 11 jahre lang auch den anfang in IV kennen gelernt, ohne bessere erfolge selbst bei den besten lehrern zu sehen. für die erfolge sei es nicht gleichgültig, ob man mit 6 oder 7 oder 8 stunden beginne; 6×7 sei in diesem falle mehr als 7×6.

Director dr. Mommsen ist der ansicht, dasz die schüler jetzt nicht weit genug kämen. die blüte und sicherheit des griechischen werde gefährdet.

Director dr. Piderit: in untertertia könne man doch nur beginnen, wenn überhaupt eine scheidung in ober- und untertertia da sei; aber selbst wenn diese allgemein wäre, so könne man doch auf dieser stufe nicht mit dem erlernen des alphabets beginnen.

Director dr. Uhlig: in Zürich und Aarau sei bei gröszerer stundenzahl der griechische unterricht in 5 resp. 6 jahren weiter gekommen, als er gewöhnlich in Preuszen und Baden komme; es sei bei vollkommener grammatischer gründlichkeit Pindar, Aeschylus und Euripides gelesen worden. das lesen- und schreibenlernen gehöre in den schreibunterricht der vorhergehenden classe.

Director dr. Mommsen spricht sich gegen die herschende ansicht von der überbürdung der quarta aus. das übel liege nur in der gewöhnlichen überfüllung dieser classe; 50—60 schüler könne ein lehrer nur in ausnahmefällen mit erfolg unterrichten.

Professor dr. Rumpf (Frankfurt) spricht sich auf grund neuerdings in dem collegium seiner anstalt gepflogenen berathungen für den beginn des griechischen in quarta und den der eigentlichen mathematik in untertertia aus, wofür beide mathematiker der anstalt entschieden wären.

Professor dr. Studemund (univ. Straszburg) gibt eine interessante übersicht des verhältnisses, in welchem die griechischen leistungen der gymnasien in den nordöstlichen provinzen Preuszens, in Baden und in Bayern nach seinen persönlichen erfahrungen stünden, und knüpft daran die bitte, dem griechischen unterrichte keine secunde zu entziehen.

Director dr. Wendt: auch ihm sei persönlich verstärkung des hellenischen elementes das liebste. sobald die erfahrung für den gröszeren werth des anfanges des griechischen unterrichtes in IV sein werde, werde er sich gern danach richten; bis jetzt spräche seine erfahrung noch nicht dafür.

Director dr. Uhlig verwahrt seinen standpunct gegen persönliche misdeutung; auch er wünsche jede mögliche verstärkung des griechischen, welches ihm für die ziele der gymnasialbildung in prima noch lieber sei als das latein. die früher von ihm in Aarau erreichten resultate seien besonders durch nutzbarmachung der privatlectüre ermöglicht worden. dieser mitteilung gegenüber betont dir. dr. Mommsen, dasz man die privatlectüre ganz der wahl der schüler überlassen solle.

Die debatte wird damit geschlossen. nach einigen persönlichen bemerkungen wurden von der versammlung folgende resolutionen angenommen:

1) die versammlung erachtet die verstärkung des griechischen unterrichtes für eine lebensfrage des gymnasialen unterrichtes

(mit allen gegen 2 stimmen).

2) die versammlung spricht sich dahin aus, dasz der anfang des griechischen da, wo er in quarta besteht, auch ferner so stattfinde.

starke majorität; die herren aus Baden enthalten sich der abstimmung, weil bei ihnen die einrichtung nicht besteht.

Ein antrag des oberlehrers Spangenberg (Hanau): 'die versammlung erkennt in dem systeme der bifurcation eine gefahr für das gymnasium' wurde nach kurzer debatte, an der die herren Piderit, Studemund, Spangenberg und Schlemmer (Straszburg) teilnahmen, von dem antragsteller zurückgezogen, da die versammlung eine verwerfung der bifurcation schon vorher ausgesprochen hatte.

In anbetracht der vorgerückten zeit verläszt die versammlung nunmehr die thesen.

Director dr. Mommsen regt noch die frage an, welche stellung die mittelrheinische gymnasiallehrerversammlung zu den seit 1870 neu entstandenen provinzialversammlungen einnehmen solle, ob man die bisherige form beibehalten könne, oder ob man einen gröszeren verband schlieszen, oder mit heute diese mittelrheinischen versammlungen aufgeben solle.

Professor dr. Genthe (Frankfurt) beleuchtet das verhältnis der versammlung zu dem 1873 gegründeten vereine von lehrern der höheren schulen der provinz Hessen-Nassau und des fürstentums Waldeck, der am 13 mai seine generalversammlung in Frankfurt a. M. abgehalten habe. ziel und wege beider seien so verschieden, dasz keine der anderen irgendwie im wege sei, geschweige denn im kampf ums dasein event. unterliegen müsse.

In ähnlichem sinne spricht sich director dr. Wendt über das verhältnis zu der badischen landesversammlung aus, die gerade heute tage; man solle in der bisherigen zwang- und statutenlosen weise fortfahren die mittelrheinischen versammlungen zu halten, und wenn man z. b. im nächsten jahre in Heidelberg zusammenkäme, so könne man die einladungen auch auf Württemberg ausdehnen.

Die versammlung nimmt den vorschlag, im nächsten jahre in Heidelberg zusammenzukommen, an, und beauftragt director dr. Uhlig mit der einladung und den vorbereitungen dazu. — Schlusz der verhandlungen $2^3/_4$ uhr.

Der verlauf des sich anschlieszenden heiteren mahles und der nach der schloszruine Auerbach und dem Fürstenlager usw. unternommenen spaziergänge gehört nicht zu diesem bericht, wol aber zu den angenehmen erinnerungen der teilnehmer.

Darmstadt. Bossler.



ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

39.

GYMNASIUM UND GEGENWART.

Alles, was ich über die stellung unserer gymnasien zu den anderen höheren schulen, namentlich den realschulen, sowie über ihre bedeutung gegenüber den berechtigten forderungen, welche die gegenwart erhebt, hier vorbringe, ist ganz allgemeiner art. es sollte so recht eigentlich eine revision der für das höhere schulwesen giltigen principien sein. nur von dieser seite schien mir zunächst die erledigung mancher dasselbe betreffenden frage herbeigeführt werden zu können. denn bei jedem werke handelt es sich doch vor allem um die allgemeinsten gesichtspuncte, nach denen man zu verfahren hat, dann erst läszt sich die frage nach der ausführung aufwerfen.

Der erledigung derartiger fragen stellt von vornherein der persönliche anteil derer, die sich mit ihnen befassen, vielleicht die grösten schwierigkeiten entgegen. dieser persönliche anteil gibt dem uns lieben und wichtigen tagewerke die gröste weihe, die beste gewähr des erfolges, aber er wird zur gefahr, wenn dasselbe mit der thätigkeit mitstrebender in verbindung zu bringen ist. hier gilt es die dinge anzusehn, nicht wie sie sich um die eigene person, sondern wie sie sich um die sache selbst gruppieren. ich bin mir dieser schwierigkeit wenigstens bewust gewesen und möchte mir gern einreden, dasz einige beschäftigung mit wissenschaftlichen gegenständen mir übung in der entsagung verschafft habe, ohne die keine frage sachgemäsz entschieden werden kann.

Noch eins. die vorliegende arbeit wäre schwerlich geschrieben und veröffentlicht worden, wenn mir nicht bei mannigfacher berührung mit der einschlägigen litteratur, sowie mit collegen das bewustsein erwacht wäre, dasz meine anschauungen, zu denen ich ge-

langte, indem ich das eigene thun auf allgemeine gesichtspuncte zurückzuführen und danach zu regeln mich bestrebte, teils an sich, teils in ihrer verkettung manches eigentümliche hätten und deshalb anregend wirken könnten. täusche ich mich hierin nicht, so bliebe nur der wunsch übrig, dasz diese anregungen der sache, der sie dienen wollen, auch wirklich förderlich sein möchten.

I.

DAS GYMNASIUM IN SEINER BEZIEHUNG ZU DEN ANDEREN HÖHEREN SCHULEN.

1. Die neugestaltungen und ihr einflusz auf die höheren schulen.

So sehr man auch in manchem betracht schule und leben einander entgegensetzen mag, so würde doch eine schule, die aufhörte im letzten grunde mit dem leben im zusammenhang zu stehen, damit aufhören überhaupt eine berechtigung zu haben. da aber form und gehalt des lebens einem stetigen wechsel unterworfen sind, so kann auch die schule nicht für alle zeit dieselbe sein. macht man nun in der that schon an den hochschulen, welche der pflege der wissenschaften hingegeben die frage nach der verwendbarkeit dessen, was an ihnen getrieben wird, zunächst gar nicht zu discutieren haben und sich deshalb einer gewissen ehrwürdigen abgeschlossenheit erfreuen dürfen, die beobachtung, dasz sie nicht nur vielfacher erweiterung fähig sind, sondern auch in ihrem organismus manchen wandel zulassen, um wie viel mehr müssen dann alle anderen schulen den neugestaltungen, welche die zeit bringt, beachtung schenken und einflusz auf ihre einrichtungen gestatten! kaum die ersten grundlagen des schulwesens sind allenthalben sich ähnlich, geschweige denn der aufbau und ausbau. beides zeigt überall die wesentlichsten unterschiede und läszt jederzeit eine innere verwandtschaft mit den zeitlichen und örtlichen bedingungen leicht erkennen. wenn in dieser weise die schule ihren organismus den wesentlichen veränderungen, die im leben der menschen erfolgen, anpassen wird, so liegt es doch in der natur der sache, dasz sie denselben nicht vorausgeht, sondern nachfolgt. ehe die jugend nach neuen gesichtspuncten unterrichtet und geleitet werden kann, darf man verlangen, dasz erst die berechtigung derselben erwiesen sei, dasz sie sich einer allgemeineren anerkennung erfreuen. denn auch darin liegt ein beweis für den zusammenhang der schule mit dem leben, dasz sie nicht gedeihen kann verlassen von der teilnahme und dem vertrauen der zeitgenossen, so sehr sie sich auch vom lärmen der gasse und des tages abschlieszen möchte.

Sonach ist es in der sache selbst begründet, wenn die schulmänner von zeit zu zeit die frage aufwerfen, ob sie denn die richtige fühlung mit dem frisch pulsierenden leben haben. ja, wenn sie sich dieser prüfung entziehen wollten, so würden wol die neuen verhältnisse selbst sehr bemerkbar an sie herantreten und gebieterisch berücksichtigung fordern. es mag manches jahrhundert dahin gegangen sein, dem es genügte beim alten zu verharren; das unsrige mit seinem stürmischen drängen und schaffen muste auch den trägsten aus seiner ruhe stören und ihm unausweichbar die pflicht nahe legen, sich mit dem neuen, was es bietet, aus einander zu setzen und, wollte er ihm einen einflusz auf das bestehende nicht gestatten, ihm den beweis aufnötigen, dasz es nicht beachtenswerth sei. diese ansicht wird nun kaum ein verständiger von dem haben können, was in unserer zeit geworden ist.

Zwei dinge sind es vornemlich, die auf die eigentümliche gestaltung des gegenwärtigen zeitalters einen bestimmenden einflusz ausgeübt haben, die vertiefung der mathematischen und naturwissenschaftlichen kenntnisse und ihre anwendung aufs leben einerseits und der unvergleichlich erleichterte und deshalb gesteigerte internationale verkehr der culturvölker andrerseits.

Zunächst hat die neubelebung der mathematischen und naturwissenschaftlichen studien, die ja ihrem ganzen wesen nach von allen wissenschaften den meisten zusammenhang mit dem täglichen leben haben, dadurch, dasz sie auch dem gebiete der industrie zugute kam, die allergröste umwälzung hervorgerufen. die tiefe kluft, die früher zwischen dem handwerksmäszigen treiben und der thätigkeit des gelehrten stattfand, ist thatsächlich überbrückt, ein reicher und rascher wechselverkehr zwischen den wissenschaftlichen entdeckungen und der praktischen verwerthung derselben ist eingetreten und hat sich nach beiden seiten hin förderlich erwiesen. das wichtigste ergebnis dieser vereinigung ist die groszartige entwicklung des maschinenwesens, das einen vollständigen bruch mit dem alten handwerksmäszigen betrieb, der in vielhundertjähriger gleichmäszigkeit zu erstarren schien, unserer zeit gebracht hat. alle berechenbare, rein mechanische wirkung ist der maschinenthätigkeit übergeben worden; was der menschenhand zu thun übrig geblieben ist, kann sie nicht mehr recht ausführen ohne den kopf.

Aber auch auf den gebieten, auf denen die maschinen nicht anwendung finden, ist ein neuer geist eingezogen. überall, in jedem betriebe herscht eine gewisse ordnung und folgerichtigkeit, das bedürfnis auf allgemeinere gesichtspuncte zurückzugehen. die theorie hat sich zu jedem zweige menschlicher thätigkeit den weg gebahnt und ihn in ihre kreise gezogen. es gibt kein handwerk mehr, das nicht den anschlusz an irgendwelche wissenschaft gefunden und ihn durch ein lehrbuch zur darstellung gebracht hätte, kein handwerk mehr, das nicht durch eine zeitschrift nicht nur seine materiellen interessen verfolgte, sondern auch jede nur einigermaszen sein gebiet

berührende erfindung oder entdeckung bespräche. so hat das gegenwärtige zeitalter mehr, als irgend ein vorhergegangenes, auf allen gebieten menschlicher thätigkeit einen gewissen wissenschaftlichen charakter angenommen; in allen lebenskreisen hat die arbeit ein mehr geistiges und somit menschenwürdigeres gepräge erhalten und die niederen classen der gesellschaft sind den höher stehenden näher gerückt.

Ein zweites moment für die veränderte physiognomie der zeit ist der gesteigerte internationale verkehr der culturvölker, dessen entwicklung mit den eben gepriesenen errungenschaften derselben aufs engste zusammenhängt. ohne die günstige umgestaltung der mittel, die dem verkehre dienen, wäre eine umgestaltung des verkehrs selbst nicht denkbar. die anwendung der maschine auf dieses gebiet ist verhältnismäszig noch jungen datums, aber es scheint, dasz der rapiden schnelligkeit, die durch sie möglich geworden ist, die rapide schnelligkeit entspricht, mit der diese änderung für die culturverhältnisse verwerthet wird. nun ist zwar das hierbei in erster linie beteiligte glied der menschlichen gesellschaft der handelsstand; allein man darf dabei nicht übersehen, dasz die rasche bewegung der güter, die der mensch bedarf oder die ihm bedürfnis geworden sind, der schnelle ausgleich zwischen den orten der production und den orten des bedarfs von der grösten bedeutung für die gesamte davon betroffene menschheit ist. die culturhistorische aufgabe des handelsstandes ist eine wesentlich höhere geworden. mit den waaren rücken zugleich die menschen sich näher. das ist in der augenfälligsten weise in den weltausstellungen zu tage getreten, die bei den früheren verkehrsmitteln fast undenkbar gewesen wären.

Mit diesem gesteigerten verkehr der völker unter einander geht natürlich das bedürfnis hand in hand das medium, durch das derselbe sich vollzieht, die betreffenden sprachen, sich anzueignen. es liegt auf der hand, wie die erlernung der sprachen der culturvölker in gleichem verhältnis, wie der verkehr, zunehmen muste. und wenn auch hierbei das praktische interesse den ausgangspunct bildet, so liegt es doch in der natur der sache, dasz eine einmal ins leben getretene grosze bewegung immer weitere dimensionen annimmt und sich aus den ursprünglich engen grenzen, die das bedürfnis zog, nach allen seiten weiter verbreitet. es kann kein zweifel sein, dasz der verkehr der culturvölker sich schon auf das geistige gebiet übertragen hat. deutsches, französisches, englisches wesen sind jetzt einander näher gebracht, als es je der fall war. die litterarischen erzeugnisse der culturvölker werden, wenn sie von irgendwelcher bedeutung sind, sofort gemeingut aller. welchen einflusz übt nicht die französiche tageslitteratur durch ihre bestechenden seiten aller orten aus! in welchem masze die englische litteratur in deutschland beachtung findet, dafür genügt es auf den erfolg der Tauchnitzischen ausgaben hinzuweisen. die deutsche sprache schreckt zwar jeden fremden durch ihre groszen schwierigkeiten

zunächst ab, doch verbreitet sich das studium derselben, wie ihrer litteratur täglich mehr.

Solch tief greifende äuszere und innere umwälzungen zunächst im leben der erwachsenen konnten nicht vor sich gehen, ohne einen rückschlag auf die heranwachsenden auszuüben. man konnte die jugend nicht ruhig in dem althergebrachten, auf engere verhältnisse berechneten gleise gehen lassen und erst einem späteren alter die accommodation an das neue vorbehalten. es würde dadurch ein misverhältnis zwischen den bescheidenen ansprüchen, die man an den knaben macht, und den übermäszig gesteigerten forderungen, die der jüngling und mann zu erfüllen hat, entstanden sein. das bedürfnis der ausgleichung der lasten führte zur erhöhung der ziele für die schulzeit. und so haben in der that durch die vermehrten bedürfnisse des gemeinen lebens sogar die untersten schulen manche änderung erfahren.

Aber auch die frühere ausbildung für ein bestimmtes fach, die meist den weg durch die praxis nahm, erschien für viele nicht mehr geeignet. der zufall konnte hierbei immerhin eine bedenkliche rolle spielen. nicht jeder lehrherr war ein geeigneter lehrer; oft genug bewegte er sich in einer bestimmten specialität. so hat man sich in manchen branchen entschlossen, das gar nicht unwichtige persönliche verhältnis zwischen meister und lehrling aufzugeben und eine mehr schulmäszige ausbildung eintreten zu lassen, bei der natürlich ein umfassenderer überblick über das ganze, ja auch ein blick in die nachbargebiete möglich war. diese über die volksschule hinausgehenden anstalten sind sonach ganz naturwüchsig auf dem boden des bedürfnisses hervorgewachsen und haben in demselben ihre volle berechtigung.

Wie nun von den berufsarten immer eine über der anderen sich aufbaut, eine immer höhere ansprüche an geschick und verstand des menschen macht, als die andere, so können auch die auf dem kürzesten wege zum ziele führenden fachschulen nicht für alle genügen. gerade die fächer, welche die grösten triumphe der neuzeit aufzuweisen haben und somit erklärlicherweise die augen der strebsamsten auf sich richten, machen eine umfassendere kenntnis der jetzigen factoren der menschlichen cultur nötig, bedürfen also eine solidere, tiefer gehende fundamentierung. wer auf irgend einem durch die neue zeit geschaffenen lebensgebiete seine kraft verwerthen will, musz notwendig mathematische und naturwissenschaftliche kenntnisse in höherem masze sich aneignen und bei dem engen zusammenhange der gebildeten unserer zeit sich auch mit der kenntnis der neueren sprache ausrüsten. so sind die realschulen nötig geworden, deren wesentliche wurzeln allerdings in den neugestaltungen unseres zeitalters beruhen, die aber über die eigentlichen fachschulen insofern sich erheben, als ihr absehen auf eine allgemeinere bildung gerichtet ist, wie sie den bedürfnissen gerade unserer zeit entspricht.

So hat sich, vom geiste unserer zeit unmittelbar veranlaszt und getragen, eine neue art allgemeiner bildungsstätten aufgethan, naturgemäsz bevorzugt und gesucht von allen, deren thätigkeit sich um die errungenschaften der gegenwart concentriert. wenn irgend etwas von der epochemachenden bedeutung dessen, was in unserer zeit entstanden ist, ein vollgültiges zeugnis ablegt, so ist es die in verhältnismäszig kurzer zeit erfolgte entwicklung des realschulwesens. dieses resultat weist auf eine ganz ungemeine intensität der bewegenden kräfte hin, welche die kräftigste weiterentwicklung garantiert, und fordert in folge dessen die sorgfältigste berücksichtigung aller derer, die mit dem höheren schulwesen zu thun haben.

Das nächste interesse an dieser neubildung haben jedenfalls die gymnasien, insofern dieselben jahrhunderte lang das wenig bestrittene vorrecht hatten eine allgemeine höhere bildung zu gewähren. auf diesem gebiete erhebt sich nun neben dem alten bau des gymnasiums ein neubau, grenzstreitigkeiten brechen aus; man ist genötigt sich aus einander zu setzen. nicht dasz das gymnasium sich ganz der neuen zeit verschlossen hätte und unentwegt die alten richtungen weiter verfolgte. nein, es gewährte fast jedem kinde der neuen zeit willigen einlasz. eben das bedürfnis mit der zeit im zusammenhang zu bleiben, schien unabweislich dazu zu treiben. so ist äuszerlich genommen wol kaum eine disciplin, die an der realschule gelehrt wird, am gymnasium unvertreten, der früher dürftige mathematische unterricht hat stattliche dimensionen angenommen, die naturwissenschaften und modernen sprachen haben eingang gefunden. der alte, ehrwürdige stamm der gymnasialdisciplinen ist mit so viel modernen schlingpflanzen umgrünt, dasz man ihn kaum mehr erkennt, dasz man schon der befürchtung raum gegeben hat, das neue leben, das sich um ihn entwickelt hat, könne sein eigenes inneres leben gefährden. hinwiederum die realschulen konnten die allgeheiligte, manchem lieb gewordene tradition, die am gymnasium herscht, nicht ganz ignorieren. sie haben wenigstens dem latein aufnahme gegönnt und so eine schmale, freilich viel umstrittene brücke zu der älteren schwesteranstalt hergestellt.

Jedem, der diese neu- und umbildungen mit aufmerksamkeit verfolgt, musz sich bald die überzeugung aufdrängen, dasz alle diese verhältnisse noch sehr den charakter des unfertigen tragen. das alte ist so vielfach durch das neue modificiert, dasz man fast die frage nach seiner weiteren berechtigung aufwerfen könnte. das neue ist schon seiner natur nach immer mehr bestimmbar; von den verschiedensten seiten werden berechtigte und unberechtigte forderungen an dasselbe erhoben. wie soll man also zu festeren normen gelangen? gewiss nur dadurch, dasz man sich zunächst über die allgemeinsten gesichtspuncte zur völligen klarheit hindurcharbeitet. sind diese gewonnen, so reguliert sich die praxis von selbst nach ihnen.

2. Der organismus der höheren schulen.
Fachschule, realschule, gymnasium.

Wirft man die frage auf, wie die höheren schulen in ein gegenseitiges verhältnis zu bringen sind, wie in diese meist unabhängig von einander erfolgten schöpfungen eine gewisse ordnung, ein gegenseitiger anschlusz und abschlusz zu bringen sei, so machen zunächst die eigentlichen fachschulen, sofern sie nicht eine tiefere vorbildung nötig machen, wie handelsschulen, buchhändlerschulen, navigationsschulen, die wenigsten schwierigkeiten. sie sind von corporationen in ihrem interesse gegründet und organisiert worden und durch sie in ihrer existenz garantiert. mit demselben rechte, mit dem den corporationen früher die bildung der lehrlinge überlassen war, kommt es ihnen zu, die ihnen angehörigen schulen zu leiten und zu controlieren. der staat hat insofern ein interesse an ihnen, als ihm die blüte jedes standes am herzen liegen musz, und deshalb wird er diesen schulen jede erleichterung und berücksichtigung, die möglich ist, angedeihen lassen, aber er kann nicht wünschen, sie selbst zu leiten, da er zunächst kaum die geeigneten organe zur controle derselben haben würde und öffentliche beamte der natur der sache nach aus ihnen nicht hervorgehen. andrerseits können die corporationen kein interesse haben, dem staate ihre schulen zu übertragen. sie sind ja in ihrer eigenen sache entschieden am competentesten und in einer zeit, in der man alle gemeinde- und corporationssachen vom organismus des staates loszulösen sucht, würde es eine seltsame anomalie sein ihm eine den interessen eines immerhin engeren lebenskreises dienende schule aufdringen zu wollen. man kann also die fachschulen sich selbst überlassen; sie tragen etwaigen mängeln gegenüber ihr correctiv in sich selbst. das masz der teilnahme, die man ihnen schenkt, beweist die grösze des bedürfnisses, dem sie dienen, oder des vertrauens, das sie genieszen, oder beides.

Ganz anders steht es mit gymnasium und realschule. insofern beide den anspruch erheben der allgemeinen bildung zu dienen, hat der staat die verpflichtung in beziehung zu ihnen zu treten. auch findet ja die überwiegende mehrzahl der staatsdiener in diesen schulen teils ihre ausbildung zum amte, teils wenigstens ihre vorbereitung zur specielleren ausbildung. mag also auch die gründung einer solchen schule zunächst von einer stadt ausgegangen sein, ihre bedeutung ist sicherlich eine solche, dasz sie der staat nicht einfach sich selbst überlassen kann, ganz abgesehen davon, dasz er selbst derartige schulen ins leben ruft oder ganz allein verwaltet. thatsächlich stehen ja auch alle gymnasien und realschulen wenigstens unter der controle des staates.

Treten wir nun der frage nach den gegenseitigen beziehungen von gymnasium und realschule näher, so gibt zunächst die geschichte derselben zu ihrer beantwortung die bedeutungsvollsten

fingerzeige. die gymnasien verdanken ihre entstehung dem reformationszeitalter und haben von jeher in der hauptsache der vorbereitung zu den universitätsstudien gedient, die realschulen sind aus der neuen zeit heraus geboren und führen ihre zöglinge entweder direct dem leben zu oder höheren technischen schulen. die grundlage des unterrichtes in den gymnasien ist immer die cultur des classischen alterthums gewesen, die realschule ist auf die cultur der gegenwart basiert. an den gymnasien werden mit der grösten stundenzahl latein und griechisch betrieben, an der realschule mathematik und naturwissenschaften, während der betrieb der modernen sprachen beiden gemeinsam ist.

Betrachtet man also die tonangebenden fächer, so musz man am sichersten zur erkenntnis der charakteristischen eigentümlichkeiten beider schulen gelangen. bei jeder disciplin kann man nun zweierlei unterscheiden, erstens den allgemeinen bildungswerth derselben, zweitens die verwendbarkeit der durch sie dargebotenen kenntnisse. der erste gesichtspunct ist für eine schule, die höhere allgemeine bildung bieten will, gewis nicht unwesentlicher, als der zweite. allgemeine bildung beruht ja eben auf der weckung und allseitigen übung der geistigen kräfte. je mehr also die einer schule eigentümlichen mittel geeignet sind zu diesem ziele zu führen, um so vorzüglicher musz sie erscheinen. was den zweiten gesichtspunct angeht, so hat die schule auf die verwendbarkeit der von ihr betriebenen disciplinen deshalb rücksicht zu nehmen, weil sie einen steten zusammenhang mit dem leben aufrecht erhalten musz.

Das gymnasium hat sich lange fast ausschlieszlich der anerkennung erfreut, dasz die ihm eigenen unterrichtsgegenstände einen besonders hohen werth für die allgemeine und allseitige befreiung und stärkung der geistigen kräfte enthalten. die trefflichkeit der formalen bildung, die es gewährt, stand weithin in ehren. an die disciplinen, welchen die neuere zeit zu gröszerer geltung verholfen hat, hat sich der zweifel geheftet, ob sie in gleicher weise allseitig bildend wirken könnten. und in der that, so lange man geographie ohne karten, naturwissenschaften ohne anschauung von naturkörpern und ohne experimente vortrug, war dabei alles gedächtnissache und von untergeordnetem werthe für die allgemeine bildung. jetzt ist in allen diesen fächern ein bedeutender umschwung eingetreten. um aber zu einem mehr objectiven urteil über den bildungswerth eines faches zu gelangen, hat man wol zunächst die frage zu beantworten, worin denn das wesen aller wissenschaftlichen thätigkeit beruht; denn zu wissenschaftlicher thätigkeit oder wenigstens zu einer auf wissenschaftlicher grundlage beruhenden thätigkeit will doch die höhere schulausbildung fähig machen. es unterliegt keinem zweifel, dasz dieselbe überwiegend in ihrem letzten grunde auf beobachten und vergleichen zurückgeht. in dem grade also, in welchem diese functionen an einer disciplin sich üben lassen, hat sie werth für die wissenschaftliche ausbildung.

Um nun vom grammatischen unterrichte auszugehen, so beruht er auf der festsetzung der sprachlichen erscheinungen und der zusammenstellung der analogen. jedes betreiben einer fremden sprache ist eine vergleichung ihrer eigentümlichkeiten mit denen der muttersprache; alles übersetzen ist schlieszlich vergleichen. und was ist in den naturwissenschaften die hauptsache? zunächst beobachten, dann in die unendliche fülle der erscheinungen und thatsachen ordnung und system bringen. das geht nicht anders, als durch vergleichen. je feiner die beobachtung, um so sicherer lassen sich die charakteristischen merkmale angeben, um so leichter sich der platz für jede erscheinung bestimmen, der gesichtspunct, unter dem sie aufzufassen ist. so setzt unbedingt der betrieb der sprachen und der naturwissenschaften dieselben kräfte in bewegung nur nach verschiedenen richtungen, die naturwissenschaften setzen zu ihren vergleichen vorherschend sinnliche thätigkeit voraus, die sprachen geistige.

Eine etwas modificierte stellung nimmt die mathematik ein. so weit dieselbe auf dem gymnasium getrieben wird, entwickelt sie die an raum und zahl sich anschlieszenden denkformen aus sich selbst, ohne weiteren anschlusz an thatsächlich gegebenes und ist offenbar die formalste der formalen schulwissenschaften. ihr ganz eigentümlicher werth beruht auf der schulung des geistes im abstracten und consequenten denken. am besten läszt sie sich der grammatik an die seite stellen, sofern dieselbe im letzten grunde die gesetze aufstellt, nach denen der menschengeist durch das medium der sprache sich äuszert, also auch eine rein formale disciplin ist. genau genommen freilich entspricht die auf dem gymnasium getriebene mathematik nur der lehre von den grammatischen kategorien. deshalb haben auch die mathematischen aufgaben, abgesehen von den auf unseren höheren schulen nicht recht gedeihenden constructionsaufgaben, nur den werth der lateinischen und griechischen pensa, sofern die formenlehre dabei in betracht kommt. bei beiden handelt es sich zunächst darum, die normen, die zur anwendung kommen sollen, genau zu kennen, dann die für den speciellen fall erforderliche herauszufinden, schlieszlich die anwendung des abstracten gesetzes auf den concreten fall durchzuführen. überdies steht die mathematik in einem ähnlichen verhältnisse zu den naturwissenschaften, wie die grammatik zum studium der alten schriftsteller.

Aus der hier durchgeführten parallele dürfte sich ergeben, dasz die grammatik und die mit ihr verbundene lectüre einen höheren bildungswerth für sich in anspruch nehmen kann, als mathematik und naturwissenschaften. so sehr die schulmathematik wegen der eigenartigen strengen übung des denkens, sowie wegen der unbedingten evidenz, mit der sich etwaige fehler nachweisen lassen, zu schätzen ist, so beschäftigt sie doch einseitig den verstand, während die sprachstudien anknüpfungspuncte für alle seelenkräfte bieten,

insofern in der sprache der ganze mensch zur darstellung kommt. die naturwissenschaften nehmen zunächst die thätigkeit der sinne in anspruch und haben schon unendlich zu ihrer übung und schärfung beigetragen. hieran knüpfen sich allerdings combinationen geistiger art an, aber auch sie sind vorherschend verstandesmäszig.

Wenn sonach die vergleichung der dem gymnasium und der realschule eigenen bildungsmittel hinsichtlich ihres werthes für die allgemeine bildung der geistigen kräfte zu ungunsten der realschuldisciplinen ausfällt, so kann die realschule freilich geltend machen, dasz sie ja auch sprachliche studien treibt. gewis; aber unbestritten wird bleiben, dasz die sprachlichen studien bei ihr nicht die dominierende stellung haben und haben können, wie am gymnasium, wo auszer den modernen sprachen, welche die realschule treibt, latein und griechisch mit wöchentlich sechsehn bis achtzehn stunden eintritt. auch liegt es in der natur der sache, dasz die realschulen mehr die praktische verwerthung der sprachlichen kenntnisse im auge haben müssen, als ihre tiefere begründung.

Und auch das latein, das an der realschule getrieben wird, wird nicht schwer ins gewicht fallen. da sie auf die moderne cultur basiert ist, so ist sie kein boden für diese pflanze. darum ist auch den schülern das bewustsein schwer beizubringen, dasz diese todte sprache sie etwas angehen könne. wenn dennoch ernste pädagogen sie der realschule in etwas zu erhalten wünschen, so gehen sie von dem richtigen gesichtspuncte aus, dasz sie die grundlage jeder tieferen sprachlichen bildung ist. fragt man, was für die realschule der ertrag des lateinischen unterrichtes sein kann, so ist es offenbar die kenntnis der grammatischen kategorieen und der satzformen. so sehr nun auch zuzugeben ist, dasz für diese abstracten dinge das latein bessere concrete beispiele gibt, als jede moderne sprache, so ist doch nicht zu leugnen, dasz sie auch an diesen zu erlernen sind, und insofern das princip der realschule vor allem auf sie hinweist, wird es mit der zeit gewis an ihnen allgemein werden, sie als grundlage für die grammatische bildung zu verwerthen. auf jeden fall aber ist durch den umstand, dasz das latein in den realschulen nicht recht wurzel fassen und gedeihen kann, für jeden sprachkundigen der beweis geliefert, dasz es bei ihr auf eine tiefere sprachliche bildung nicht abgesehen sein kann.

Die zweite frage, die hinsichtlich der disciplinen zu beantworten ist, ist die nach ihrer verwendbarkeit. wenn in formaler beziehung der bildung durch die sprachen der vorzug zuzugestehen ist, dasz sie allseitiger den geist anregt und beschäftigt, als die vorherschend an den verstand sich wendenden mathematischen und naturwissenschaftlichen studien, so wird man nicht umhin können hinsichtlich der verwendbarkeit den letzteren den vorrang vor den ersteren zuzugestehen. das liegt insofern ganz in der natur der sache, als ja die realschulfächer vor allem den thatsächlichen bedürfnissen der gegenwart dienstbar sind. wie tief greifend ihre be-

deutung für die heutige cultur ist, ist schon im ersten abschnitte dargelegt worden und bedarf deshalb keiner weiteren erörterung.

In der verwendbarkeit der dem gymnasium eigenen lehrfächer hat sich mit der zeit manches geändert. das latein zunächst hatte die grosze bedeutung, dasz es die sprache der gelehrten war. es ist noch nicht so lange her, dasz wissenschaftliche compendien lateinisch abgefaszt waren, dasz auf den universitäten manches lateinisch vorgetragen wurde. auch ist gar nicht zu verkennen, welchen auszerordentlichen vorteil eine universalsprache für alle gelehrten wirklich bietet; das latein hatte sich auch allen bedürfnissen derselben ziemlich gut accommodieren lassen. allein thatsächlich hat es diese rolle nicht mehr zu spielen. das in der neueren zeit lebhafter sich äuszernde selbstgefühl der nationalitäten, die gefügigkeit unserer modernen cultursprachen für gelehrte zwecke hat das latein entschieden aus dieser position verdrängt. auch kann nicht geleugnet werden, dasz es namentlich für die wissenschaften, die sich in unserer zeit besonders entwickelt haben, kaum mehr verwendbar war. diesen thatsachen gegenüber wäre es thöricht in abrede stellen zu wollen, dasz das latein an seiner allgemeinen bedeutung einen sehr empfindlichen abbruch erlitten hat. abgesehen von den philologen möchte es jetzt unentbehrlich nur noch sein für die juristen, so lange das römische recht den ausgangspunct ihrer studien bildet, für theologen, historiker, philosophen und mathematiker, die auf lateinisch geschriebene bücher vielfach zurückgehen müssen.

Das griechische hat nie den weit gehenden praktischen werth gehabt, wie das lateinische, es ist immer mehr wegen der hohen bedeutung seiner litteratur und cultur betrieben worden und wegen derselben in der that die seele der eigentlichen gymnasialdisciplinen zu nennen. jetzt ist es, wieder abgesehen von den philologen, allerdings unentbehrlich für die theologen, insofern das buch, das im mittelpuncte ihrer studien steht, in dieser sprache abgefaszt ist, für die historiker nicht nur um des quellenstudiums willen, sondern auch wegen des hohen kunstwerthes der griechischen geschichtsschreiber und für die philosophen wegen der hohen bedeutung der griechischen philosophie. auch den mathematiker interessiert es fast noch mehr, als das latein, insofern griechisch geschriebene werke lange die grundlage seines studiums bildeten.

Solche dem utilitarismus gewidmete erörterungen mögen dem humanisten banausisch erscheinen und wenig verträglich mit dem idealismus, den die betreibung der gymnasialstudien vor allem entzünden und nähren soll, allein ihre berechtigung haben sie ohne allen zweifel und deshalb darf man sich ihnen nicht entziehen. denn festzuhalten ist, dasz keine noch so hohe geistige cultur in den schulen vorherschender gegenstand des unterrichtes sein kann, wenn sie nicht mit unserer zeit durch ein klar erkennbares band verknüpft ist. das indische alterthum mag wegen der höhe seiner cultur manchem nicht einseitigen kenner mit vollem rechte bewunderung ab-

nötigen, in unsern schulen kann es keinen eingang beanspruchen, weil es keinen bezug auf unsere cultur hat. die schule kann auf keinen fall die fördernde teilnahme der zeitgenossen entbehren; diese musz ihr aber in dem masze verloren gehen, als für die dinge, die sie treibt, das verständnis der gebildeten abnimmt und dieses verständnis knüpft sich unleugbar zum guten teile an die möglichkeit an, sie zu verwerthen.

Fragen wir nach den resultaten unserer betrachtungen, so möchte sich ergeben, dasz das gymnasium mit den ihm eigentümlichen bildungsmitteln vorherschend und allseitig der entwicklung der geistigen kräfte dient, die realschule einseitiger die verstandesthätigkeit fördert und den gebrauch der sinne schärft. das gymnasium wird seinem wesen nach vor allem für die betreibung der wissenschaften geeignet machen, die in der cultur des altertums ihre bedeutungsvollsten anknüpfungspuncte finden, die realschule empfiehlt sich mehr den bedürfnissen derer, deren lebenslauf auf der cultur unserer zeit begründet werden soll.

Es ist keine frage, dasz unsere gesamtentwicklung uns dem altertum immer mehr entfremdet. in dem masze, als das erfolgt, musz das gymnasium in seiner heutigen gestalt an terrain verlieren. denn es mag wol gelehrte geben, deren forschungen sich in so entlegenen gebieten bewegen, dasz nur ein sehr enger kreis verständnis für sie haben kann, und niemand, der wissenschaftlichen sinn hat, wird ihnen deshalb seine anerkennung versagen; aber eine schule ist doch nicht denkbar, die sich in ähnlicher weise dem dienste und interesse ihrer zeit entzöge. man kann also das gymnasium wol eine langsam ihrem untergange sich neigende schule nennen. man braucht nichts zu thun, denselben zu beschleunigen; die zeit ist der beste regulator in diesen dingen. mit welchen bildungsmitteln aber man in dieser gewis noch fernen zukunft, in denen das gymnasium seinen lauf erfüllt hat, zu rechnen haben wird, wer vermöchte das jetzt auch nur andeutungsweise zu sagen? dagegen kann es keinem zweifel unterliegen, dasz der realschule noch ein mächtiger aufschwung beschieden ist. jede zeit übt ja auf die in ihr lebenden einen überaus bestimmenden einflusz aus und sie pflegt keine harte mutter zu sein denen, die ihrem zuge folgen.

3. Consequenzen. die vorbereitung zu den mathematischen, naturwissenschaftlichen und medicinischen studien wird den realschulen zuzuweisen sein.

Wenn die eben gegebene charakterisierung der ziele des gymnasiums und der realschule dem thatsächlichen befunde einigermaszen entspricht, so liegt es jedenfalls nahe anzunehmen, für das studium der mathematik, naturwissenschaften und medicin biete die realschule die geeignetste vorbereitung. zunächst sind die naturwissenschaften, wie sie jetzt getrieben werden, jüngeren datums und haben mit den entsprechenden studien des altertums nicht viel

mehr gemein. die medicin hat zwar eine lange geschichte; da sie sich aber ganz an die naturwissenschaften anschlieszt, so hat sie in ihrer gegenwärtigen phase nur noch sehr wenig zusammenhang mit dem altertum. auch die mathematik ist über die grundlage des Euklid wesentlich hinausgegangen und hat von ganz neuen gesichtspuncten aus ihre neugestaltung begonnen. was griechisch und lateinisch geschrieben war, ist den forschern auf diesem gebiete meist und in allem hauptsächlichen auch in moderner form zugänglich. es ist demnach zuzugeben, dasz die genannten drei wissenschaften im altertum wenig fruchtbare anknüpfungspuncte mehr haben, dasz sie also auf der ganz neuen basis, auf der sie heute stehen, vorwiegend der cultur der gegenwart angehören.

Und doch möchte es nicht ganz vorsichtig sein, ohne weiteres die vorbereitung zu mathematik, naturwissenschaften und medicin den jetzigen realschulen zuzuweisen und ihnen das privilegium zu ertheilen, für diese fächer ihre abiturienten direct zur universität zu entlassen. der grund dafür liegt in der geschichte dieser schulen. sie sind zunächst aus dem bedürfnisse einer weiter gehenden vorbildung für gewisse fächer des praktischen lebens hervorgegangen. ihre spärlichen abiturienten gingen meist zu höherer ausbildung auf das polytechnicum über, dessen aufgabe es ist, die resultate der wissenschaft für das leben zu verwerthen, das also im grunde und vorherschend praktischen interessen dient. es ist kein zweifel, dasz in diesem zusammenhange die betreibung aller fächer auf der realschule einen mehr praktischen anstrich gewinnen muste. sollte nun dieselbe schule auch für die universität vorbereiten, also für eine rein wissenschaftliche anstalt, so müste sich doch in ihrem geiste manches ändern.

Auch das ist nicht zu übersehen, dasz bei den realschulen, eben weil sie jüngeren datums sind, die vorbereitung der lehrer noch nicht in so feste bahnen geleitet ist, wie bei den älteren gymnasien, für deren lehrer von der universität aus entschieden besser gesorgt ist und mehr geschieht. es ist häufig genug von sehr beachtenswerther seite geklagt worden, dasz die examina, die für den dienst an der realschule befähigen, unverhältnismäszig leichter sind, als die für philologen. daher mag es auch kommen, dasz mancher sich dieser richtung zuwendet, der gern bequemere wege geht. mag also auch nach dem heutigen stande der dinge die realschule tüchtige lehrer der mathematik und naturwissenschaften haben, so sind entsprechende vertreter für alle übrigen fächer, speciell für den sprachunterricht, der an derselben zu geben ist, jetzt noch selten und schwer zu erlangen.

Hiernach ist wol zu begreifen, dasz zur zeit wenigstens die universitäten selbst sich noch ablehnend gegen die aufnahme der realschulabiturienten verhalten. aber eben so wenig ist zu bezweifeln, dasz den realschulen an sich die möglichkeit inne wohnt, das von ihnen angestrebte ziel zu erreichen. die hindernisse, die sich

ihnen jetzt nicht ohne eine gewisse berechtigung noch entgegenstellen, sind in ihrer noch relativ kurzen entwicklungsgeschichte begründet, aber auf keinen fall derartige, dasz sie als unüberwindliche angesehen werden müsten.

Aber die frage drängt sich auf, ob die realschulen sich nicht von ihrem ursprünglichen zwecke allzu weit entfernen werden, wenn sie einen mehr wissenschaftlichen charakter annehmen und direct der vorbereitung zu akademischen studien dienen. ein so gemischtes publicum, als sich jetzt namentlich in ihren unteren und mittleren classen einfindet, das die allerverschiedensten bedürfnisse, namentlich aber sehr praktische hat, ist dann kaum mehr denkbar. aber die analogie liegt nahe, dasz auch das gymnasium, ehe die realschulen entstanden, für alle etwas höhere bildung suchende zu sorgen hatte und zum teil noch heute sorgt. wie es von diesen einen groszen teil jetzt abgegeben hat, so könnten zu den wissenschaftlichen realschulen noch mittelschulen, wie sie ja jetzt schon vielfach gefordert werden, hinzutreten, die mehr den rein praktischen interessen zu dienen hätten.

Der anfang, die realschulen der wissenschaftlichen vorbildung dienstbar zu machen, ist übrigens bereits gemacht. ihre abiturienten können auf der universität mathematik und naturwissenschaften, sowie pädagogik und moderne sprachen studieren, sich den entsprechenden prüfungen für die candidatur des höheren schulamtes unterziehen und dann an realschulen und gymnasien verwendung finden. hiervon ist es fast die notwendige consequenz und sonach nur noch eine frage der zeit, dasz man auch den medicin studierenden zunächst erlaubt, an den realschulen ihre vorbildung zu suchen.

Sollte auf diese weise die realschule mit der zeit die vorbereitung zu mathematik, naturwissenschaften und medicin übernehmen, so würde das gymnasium diese arbeitsteilung als einen gewinn für sich begrüszen können. es hat allen anlasz diese neuerung zu begünstigen. denn es ist eine sehr gerechtfertigte klage, dasz die neue zeit ihm allzu viel bildungsstoff zugeführt hat, dasz es in folge dessen jetzt als überbürdet erscheint. auch kann es sich nicht ohne weiteres den forderungen neues aufzunehmen entziehen, so lange es die einzige vorbereitungsanstalt zu den universitätsstudien ist.

Zur gerechten würdigung dieser verhältnisse ist auf den sehr erheblichen einflusz hinzuweisen, den gerade die in unserer zeit so überaus geförderten disciplinen auf die akademischen studien gehabt haben. in früheren zeiten wird man von den medicin studierenden mathematische kenntnisse nicht sonderlich verlangt haben; heutzutage gehen die, wie es scheint, sehr gerechtfertigten forderungen so weit, dasz sogar analytische geometrie als eine voraussetzung dieser studien gilt. und wiederum die ganz auszerordentliche ausdehnung und vertiefung der naturwissenschaftlichen studien macht eine viel solidere fundamentierung auf den vorbereitungs-

anstalten nötig. so lange nun diejenigen, welche diese fächer zu studieren gedenken, mit ihrer vorbereitung auf das gymnasium angewiesen sind, hat dieses eine gewisse verpflichtung auch ihren bedürfnissen entgegenzukommen. gewisse dinge musz eben die universität voraussetzen. auch ist es nicht billig zu verlangen, dasz man ja nötigen falls den anschlusz an die facultätsstudien durch privatstudien erreichen könne. hiernach wird man leicht zugeben, dasz es nach der entwicklung, welche die dinge genommen haben, für eine schule zu viel geworden ist, für alle auf der universität getriebenen fächer zusammen vorzubereiten. was dem künftigen theologen und juristen genügt, ist dem künftigen mediciner zu wenig; was der künftige mediciner verlangt, ist für die anderen zu viel. dazu kommt noch, dasz die an das gymnasium seitens der universität gestellten forderungen sich eher steigern, als verringern werden.

Wenn nun dem gymnasium in seinem eigenen, wie im interesse der universität eine änderung not thut, so ist die naturgemäszeste die, dasz es die fächer beibehält, die von jeher den kern seiner studien ausgemacht haben, dasz es die fächer abgibt, für die es durch bereits bestehende anstalten ersetzt werden könnte. übersehen wir die bedürfnisse derer, die nach ausscheidung der mathematiker, naturwissenschaftler und mediciner am gymnasium ihre vorbereitung zur universität suchen, so ergibt sich sofort eine gewisse einheitlichkeit der interessen. theologen, juristen, philosophen, historiker, philologen, kurz alle, die sich den geisteswissenschaften widmen, haben im classischen altertum ihre naturgemäszen anknüpfungspuncte, können die kenntnis desselben durchaus nicht missen. es wäre nicht schwer nachzuweisen, dasz das classische altertum ihnen viel mehr bietet, als die anknüpfung der formalen ausbildung, wie die bekanntschaft mit demselben sie auch sachlich hebt und fördert.

Unter der besprochenen voraussetzung könnte das gymnasium fast zu seiner alten einfachheit zurückkehren. doch wird ihm das nicht ganz möglich sein, da seine zöglinge als gebildete menschen für alles, was ihnen entgegentritt, die möglichkeit des verständnisses haben müssen. wäre es nicht schimpflich, wenn die auf dem gymnasium gebildeten ihrer zeit als fremde gegenüber ständen, noch dazu einer zeit, die so unbestritten groszes, welterschütterndes hervorgebracht hat? da aber dieses verständnis der gegenwart anzubahnen sicherlich zur allgemeinen bildung gehört, so müssen auch die disciplinen, die vor allem bestimmend auf die gegenwart wirken, ihr recht im gymnasium behalten. aber der grosze unterschied gegen früher ist der, dasz das gymnasium sich nicht mit diesen fächern zu überladen hat, dasz es die ziele in denselben vielfach ermäszigen kann. welcher verständige möchte die disciplinierung der jugendlichen geister durch die mathematik missen? aber dies ist recht wol möglich und kann vielleicht noch segensreicher ins werk

gesetzt werden, wenn die ziele minder hoch gesteckt sind. die naturwissenschaften locken ja die jugend von selbst mehr an; doch wird sich auch in ihrem betrieb manches ändern lassen.

Es ist in unserer zeit so viel gerathen worden, was die allseitig empfundenen notstände in unserem höheren schulwesen heben könnte, dasz man sich wundern könnte, wie wenig diesen bemühungen bis jetzt der erfolg entsprochen hat. langsames vorgehen liegt allerdings sehr in der natur der sache selbst. am sichersten möchte es nach den richtungen hin erfolgen, auf die erstens der historische gang der dinge hinweist und die zweitens in den tendenzen des bereits bestehenden liegen.

Der tadel wird freilich der vorgeschlagenen arbeitsteilung nicht erspart bleiben, dasz durch sie in die höhere bildung zersplitterung hineingetragen wird. allein es ist eine illusion dieser zersplitterung durch irgend eine einrichtung wehren zu können; sie wird nicht erst durch das schulwesen geschaffen, sie ist schon längst vorhanden. die schulen lenken nur langsam in den von den neuen verhältnissen bezeichneten weg ein. zunächst erweist sich ja auch das bisherige band wenig dauerhaft. je fremdartiger die beschäftigung mit den alten an sich den in der neuzeit zur geltung gebrachten disciplinen ist, desto leichter verweht die spur, die sie in den durch sie gebildeten zurückläszt. andrerseits ist doch nicht zu vergessen, dasz grosze und wirksame bindeglieder noch vorhanden sind. das gröste, unsere classische litteratur, für die jede höhere schule verständnis und begeisterung erwecken soll, dann die andern modernen litteraturen. dazu kommt die geschichte, der in jeder realschule ein ehrenvoller platz einzuräumen ist. auszerdem soll ja auch der gymnasiast durch betreibung von mathematik und naturwissenschaften sich die möglichkeit verschaffen, auch die bestrebungen anders gebildeter zu verstehen.

Schlieszlich sei noch auf die füglichkeit aufmerksam gemacht, dasz auch dann, wenn sich die trennung in der vorbildung derer, die sich den geisteswissenschaften, und derer, die sich den naturwissenschaften mit ihrem zubehör widmen wollen, in der völligen gleichstellung der gymnasien und realschulen vollzogen haben würde, doch ein gymnasiast nach bestandenem maturitätsexamen noch ein jahr die prima der realschule besuchen und auf diese weise die vorteile beider anstalten sich aneignen könnte. diesen weg zu betreten läge namentlich jedem nahe, der zunächst auf dem gymnasium befindlich sich noch zum studium der mathematik, naturwissenschaften oder medicin entschlösze.

II.

DAS GYMNASIUM FÜR SICH.

1. Die philologen als die hauptlehrer am gymnasium.

Die hauptlehrer am gymnasium sind die philologen. was sind philologen? kurz gesagt, die archivare der menschheit. um das ver-

ständlich zu machen, sei es gestattet von einer allgemeineren betrachtung auszugehen.

Die meisten menschen dienen mit dem ganzen inhalte ihres lebens nur der vielbegehrlichen, aber kurzlebigen gegenwart, blühen und vergehen mit ihr. nur ein kleiner teil versteht es seinem dasein eine tiefer gehende bedeutung für alle zeiten zu geben. diese lassen sich in zwei classen teilen, je nachdem ihre schöpfungen dem praktischen leben zugute kommen oder dem gebiete des geistigen lebens angehören. mit den ersteren beschäftigt sich die culturgeschichte, mit den letzteren die litteratur- und kunstgeschichte. diese letzteren sind es, an welche sich die thätigkeit des philologen heftet. die philologen haben also das geistige erbe der menschheit, das immer eine generation der anderen überläszt, zu verwalten, haben dafür zu sorgen, dasz alles unter dem rechten namen gehe, dasz das werk eines jeden autors möglichst in seiner ursprünglichen gestalt hergestellt und erhalten werde.

An diese hauptthätigkeit, die auf erhaltung der geistigen schätze der menschheit geht, knüpft sich mit notwendigkeit manches andere an. es ist natürlich, dasz, so lange der autor lebt, die sorge für sein werk ihm selbst zufällt. die werke der mitlebenden werden also in der regel nicht gegenstand der thätigkeit des philologen sein. je weiter aber die werke von der gegenwart sich entfernen, um so mehr werden sie ihm stoff zur arbeit bieten. dieser umstand führt ihm von selbst neue aufgaben zu. jede schöpfung versteht sich nur aus dem geiste der zeit, die sie hervorgebracht hat. darum ist eine haupteigenschaft des philologen die fähigkeit sich mit seinem denken und fühlen der zeit zu accommodieren, der das von ihm behandelte werk angehört. dazu kommt, dasz er sich in den besitz aller schlüssel setzen musz, die das verständnis einer schöpfung früherer zeiten erschlieszen. der erste und wichtigste dieser schlüssel ist ohne zweifel die sprache, dann aber eine möglichst umfassende kenntnis der ganzen zeit mit dem ihr eigentümlichen. und diese schlüssel wird er nicht weniger zu bewahren haben, als die schätze selbst; ohne sie hätten ja die schätze keinen werth für irgend jemand.

So beschäftigt sich der philolog zunächst und zumeist mit der sprache der zeit und des volkes, deren werken er seine thätigkeit widmen will. daher concentriert sich seine arbeit meist um lexikon und grammatik, welche den zugang zum verständnis der sprache eröffnen, das lexikon, indem es den wortschatz, die grammatik, indem sie seine verwendung und die dadurch bedingten wandelungen behandelt. hierzu tritt die kenntnis der realien, des glaubens der zeit und ihrer sitten, soweit sie sich in den einrichtungen des öffentlichen und privaten lebens zeigen. sowol die sprache aber, als auch die realien treibt der philolog als solcher nur im anschlusz an die schriftwerke, deren verständnis und reinerhaltung ihm immer die hauptsache bleibt.

An die thätigkeit des philologen knüpft der linguist und der culturhistoriker an, deren studien äuszerlich genommen dieselben gegenstände umfassen können. aber während der philolog alles im interesse der ihm anvertrauten litteratur- und kunstwerke treibt, alles also in stete beziehung zu jenen setzt, nehmen linguist und historiker sprache und realien für sich, abgelöst von ihrem zusammenhange mit jenen werken und stellen sie in einen gröszeren zusammenhang mit verwandten erscheinungen. sonach fällt dem philologen auf diesen gebieten die fundamentierung, die bereicherung und berichtigung dieser kenntnisse aus den quellen selbst zu, den anderen die verwerthung des von den philologen geleisteten für ein gröszeres ganze.

Die philologen werden naturgemäsz je nach den gebieten, die sie behandeln, eingetheilt. sie heiszen altclassische, wenn sie mit den werken der Griechen und Römer, deutsche, wenn sie mit den werken unseres volkes, romanische, wenn sie mit den werken der romanischen völker sich befassen. da in allen diesen gebieten das allgemeinste schon gethan ist, die forschung also namentlich auf das einzelne gerichtet ist, so hat sie überall schon eine solche tiefe angenommen, dasz nur wenige es vermögen, mehrere gebiete zu beherschen. für das gymnasium kommen zunächst nur die altclassischen und deutschen philologen in betracht.

Zunächst möchte es scheinen, als läge es am allernächsten, dasz wir uns mit unserer deutschen vergangenheit beschäftigten und unsere jugend in der kenntnis derselben erzögen. der natürliche zug des herzens treibt jeden von selbst zu dem, was sein volk angeht. den germanistischen studien scheint sonach für uns der vorrang vor den übrigen zu gebühren. diese ansicht liegt zu nahe, als dasz sich nicht vertreter dafür gefunden haben sollten, und vielleicht werden ihre stimmen in unseren tagen, in denen die liebe zum vaterlande einen so hohen und berechtigten aufschwung nimmt, noch dringlicher in ihren mahnungen werden. wenn also die classischen philologen den ihnen überlieferten vorrang vor ihren germanistischen collegen am gymnasium behaupten wollen, so ist ihnen mit vollem rechte der beweis aufzuerlegen, warum denn nicht in erster linie das vaterländische altertum zu berücksichtigen sei.

Dieser beweis ist nicht schwer zu liefern. wie wir sahen, geht die thätigkeit des philologen zunächst auf die erzeugnisse der litteratur und kunst. nun hat zwar beides im deutschen mittelalter eine blütezeit gehabt, aber, was dieselbe hervorgebracht hat, hält in keiner weise den vergleich mit den entsprechenden schöpfungen des classischen altertums aus. dazu kommt, dasz namentlich die mittelalterliche deutsche litteratur im ganzen ein in sich abgeschlossenes leben hat; vorbereitung der blüte, blüte, abblühen hat sich organisch vollzogen, aber von all dem schönen, das es gebracht hat, hat so gut wie nichts einflusz auf die unendlich reichere und werthvollere blütezeit gehabt, die ihr gefolgt ist. aller duft jener geistes-

blüten ist durch den modergeruch, den die schlachtfelder des dreiszigjährigen krieges ausströmten, vernichtet worden. unserer mittelhochdeutschen litteratur fehlt also an sich die höchste vollendung, im vergleich zu anderen die bedeutung des vorbildlichen.

Insofern also unsere vaterländische litteratur für die bildung unserer jugend verwerthet werden kann, wird es immer zunächst die neuere sein müssen, die sowol ihrem ideengehalt, als ihrer formvollendung nach für alle zeiten den höchsten werth behalten wird. erst an zweiter stelle wird man sich zum mittelhochdeutschen wenden können und leicht die teilnahme für die lebensvollen gestalten seines epos, für die innigen gefühle seiner lyrik wecken. auch möchte sich nicht behaupten lassen, dasz die kenntnis des mittelhochdeutschen an sich für die ausbildung in der deutschen sprache, so weit sie für die allgemeine bildung in betracht kommt, von wesentlichem belange sei. höchstens insofern, als sie den schülern ein sehr nahe liegendes beispiel für die entwicklung der sprache überhaupt bietet, für die entwerthung der endungen und ähnliches.

Aber die neue blütezeit unserer litteratur, deren werke von sexta bis prima unablässig den deutschen unterricht beherschen sollen, weist den, der tieferes verständnis für sie sucht, auf die alten classiker zurück, denen trotz der jahrhunderte, die dazwischen liegen, eine eminent bestimmende bedeutung innewohnt, die sich unwiderleglich darin documentiert, dasz verwandte geister unwillkürlich auf sie ihre blicke richteten, was von ihnen an allgemein giltigen normen gefunden und hingestellt war, sich aneigneten und in ihren schöpfungen wieder zum ausdruck brachten. damit ist der erste und bedeutungsvollste gesichtspunct gegeben, unter dem die litteratur der alten von der grössten bedeutung noch für unsere zeit wird. sie trägt, so weit jetzt wenigstens die entwicklung der abendländischen menschheit gediehen ist, für alle geistesschöpfungen die bedeutung des exemplarischen an sich. jeder also, dessen bildungsweg durch das gebiet der litteratur und kunst führt, kann zur klaren und vollen erkenntnis aller sie berührenden erscheinungen nur gelangen durch die schule der alten.

Es ist zuzugeben, dasz man auch an unseren classikern die kunstformen studieren kann, aber sie treten an ihnen nicht mit der unmittelbarkeit und ursprünglichkeit, somit nicht so einfach und leicht faszlich zu tage, wie an den werken der alten. der ertrag der jahrhunderte, die seit ihren zeiten verflossen sind, macht sich geltend, wenn auch innerhalb derselben die cultur auf andere nationen übergegangen ist und damit je nach deren eigentümlichkeiten modificationen erlitten hat. die entwicklung der menschheit bewegt sich vom sinnlichen, einfachen, natürlichen zum abstracten, complicierten, künstlichen. es ist nicht schwer, an allen geistesproducten diesen process zu beobachten und von groszem interesse bei jeder einzelnen erscheinung die stufe der entwicklung nachzuweisen, auf der sie steht.

Allen nachgebornen geschlechtern erwachsen aus ihrem verhältnisse zu den vorangegangenen vorteile und nachteile. die vorteile liegen darin, dasz ihnen die errungenschaften früherer arbeiten und kämpfe zu müheloserer aneignung vorliegen. unsere jugend, der durch das alltägliche leben, wie durch die schule sogleich die gegenwärtige cultur, also das resultat des strebens so vieler erloschener generationen anerzogen wird, erlangt in wahrheit in kurzer zeit eine reife und erfahrung, um die sie teilweise die gröszten weisen vergangener zeiten beneiden könnten, von der jene weisen noch keine ahnung haben konnten; sie wird geistig gewissermaszen alt vor der zeit. aber die lächelnden früchte, die früheres mühen uns gezeitigt hat, genieszt man nicht ungestraft. es ist nicht dankbar, nicht einmal gefahrlos sich einfach den ertrag früherer arbeit anzueignen, ohne die arbeit selbst, die dazu geführt hat, kennen zu lernen. auch gestaltet sich durch die sich häufenden erfahrungen und errungenschaften der alternden menschheit das leben immer reicher, immer mannigfacher, nicht nur äuszerlich, auch innerlich. diese mannigfaltigkeit aber hat oft genug die wirkung, dasz sie zur verwirrung führt, und diese wirkung hat sie unfehlbar schwächeren geistern gegenüber, die das einzelne nicht in den rechten zusammenhang zu bringen vermögen.

Diesen gefahren gegenüber braucht unsere zeit ein correctiv und dieses ist jedenfalls da zu finden, wo sich alle unsere verhältnisse mehr in ihrer ursprünglichen einfachheit darstellen. an dieser haben wir uns zu orientieren, aus ihr haben wir uns die allgemeinen gesichtspuncte zum verständnis und zur würdigung alles complicierten zu holen. und es genügt nicht etwa sie in abstracten sätzen hinzustellen und gleichsam als maszstäbe unserer jugend an die hand zu geben — das möchte von keiner tief gehenden bedeutung sein und vielfach misverständnisse veranlassen —, nein, das einfache leben und denken selbst musz uns nahe gebracht werden, wir müssen an uns seine macht und seinen segen empfinden und es uns so aneignen, dasz es in unsere natur übergeht und auf unsere ganze anschauungsweise bestimmend wirkt.

Das also ist die lebendige kraft, die den todten alten noch innewohnt, dasz an ihren einfachen verhältnissen unsere jugend sich übt, die menschlichen dinge überhaupt zu verstehen und sich so zum späteren selbständigen erfassen unserer vielverschlungenen gegenwart vorbereitet. die alten nennen wir sie nach dem sprachgebrauche, wonach das vor unserer zeit liegende, das vergangene die signatur des alters zu haben scheint, das gegenwärtige als das neue erscheint. wenn der sprachgebrauch mehr die sache ins auge faszte, so wären umgekehrt wir die alten und alle vor uns lebenden die jungen. in diesem sinne spricht man ja auch von einer jugend der menschheit, in diesem sinne können wir uns das wort des ägyptischen priesters im Platonischen Timäus aneignen: ihr Hellenen seid kinder. die abendländische menschheit kann, soweit sie jetzt

auf gleicher stufe der cultur steht, mit vollem rechte im griechen- und römertum ihre eigene kindheit erblicken.

Und diese kindheit der abendländer, nach welcher jeder unverdorbene einen heimlichen zug empfindet, war eine sonnige, eine gesunde, darum auch in ihren erträgnissen eine reich gesegnete. die treibenden kräfte der geschichtlichen ereignisse treten in den leitenden persönlichkeiten selbst noch unmittelbar vor unsere augen; sie stehen im vollen lichte des öffentlichen lebens. schon die republikanische staatsform der alten bringt es mit sich, dasz sich ihre ganze geschichte gleichsam auf dem markte vor aller augen abspielt. im modernen leben stehen neben den menschen künstlich geschaffene, selbst scharfblickenden wenig durchsichtige verhältnisse und wirken nicht weniger bestimmend, als jene. denn unser constitutionelles leben beleuchtet zwar klar unsere inneren verhältnisse, aber nicht die auswärtigen beziehungen. wenn ein Thukydides uns wieder geboren würde, die geschichte seiner zeit würde er kaum schreiben können, da so viele wesentliche momente zur beurteilung derselben erst sehr spät zugänglich werden. auch hierin zeigt sich die vorschreitende abstraction in allen menschlichen verhältnissen, der immer mehr sich vollziehende abfall vom concreten.

Freilich würde es nicht genügen, uns durch ein liebevolles versenken in die zeiten unserer jugend ihr wieder gleich zu stimmen, uns zu erfrischen und den blick zu klären und zu schärfen für die vorzüge und mängel unserer tage; es musz eine vermittlung hergestellt werden zwischen ihnen und der gegenwart. und auch was dem classischen altertume vorausgieng, kann uns nicht ganz unbekannt bleiben. hier hat nun der historiker die vermittlung zu übernehmen, dem zugleich die aufgabe zufällt, den zusammenhang im griechischen und römischen altertume herzustellen, von dem der philolog nur die durch die litteratur am meisten hervortretenden zeiten behandelt.

2. Die durch das gymnasium gebotene geistige bildung.

Wenn hier von der geistigen bildung die rede sein soll, die das gymnasium vermittelt, so wird es nach dem, was bereits über mathematik und naturwissenschaften gesagt ist, gestattet sein, von diesen disciplinen hier abzusehen und in erster linie die sprachen im auge zu behalten.

Am sprachlichen unterricht nehmen eigentlich alle lehrer teil, insofern durch sprechen, lesen und schreiben fast alle arbeit sich vollzieht, die der schule obliegt. schon durch diese thatsache tritt die auszerordentliche bedeutung dieses unterrichtes klar zu tage. nur durch das medium der sprache ist die allseitigste manifestation des geistes möglich, alle bewegungen desselben gelangen durch sie zur darstellung. freilich behandeln alle lehrer, auszer den sprachlehrern, die sprache nur, sofern durch sie das verständnis dessen, was

sie treiben, vermittelt wird. wollen sie aber dasselbe vollkommen erreichen, so müssen sie selbst einer correcten form der mitteilung sich bedienen und dieselbe auch von ihren schülern verlangen. auf diese weise werden sie ihren schülern zum vorbild, wie man zu sprechen habe, wie sie ihrerseits die schüler zu veranlassen haben, es in dieser beziehung ihnen gleich zu thun.

Sonach ist es des philologen eigenste aufgabe, zu richtigem sprechen, schreiben, lesen anzuleiten. diese functionen sind so alltäglich, dasz man leicht ihre grosze bedeutung übersieht. ihre wichtigkeit leuchtet sofort ein, wenn man sich vergegenwärtigt, dasz man aus ihnen, als den unmittelbarsten äuszerungen des inneren lebens, sofort den bildungsgrad eines jeden erkennt. darum basieren auf ihnen auch alle geisteswissenschaften. was zunächst das lesen angeht, so ist des theologen wichtigste angelegenheit seine stellung zu bibel und bekenntnisschriften. beim juristen dreht sich alles um die gesetze, beim historiker um die urkunden, beim philosophen kein geringer teil seiner arbeit um die leistungen seiner vorgänger. für alle ist also das lesen etwas ganz hauptsächliches.

Wie man nun durch lesen zunächst zu selbständiger aneignung des auf einem bestimmten gebiete gebotenen gelangen soll, so soll sein correlat das sprechen und schreiben zu selbständigen leistungen auf dem gebiete geistiger arbeit geübt werden. alle, welche sich den geisteswissenschaften gewidmet haben, wirken durch das gesprochene oder geschriebene wort, die geistlichen, die richter, die lehrer. durchaus verschieden von diesen ist die stellung des arztes, des naturforschers, des mathematikers, die als solche des wortes weniger bedürfen. hiernach möchte es sich als ganz gerechtfertigt herausstellen, dasz der sprachliche unterricht in der vorbereitung zur betreibung aller geisteswissenschaften den mittelpunct bildet, dasz die späteren theologen, juristen, philosophen, historiker zunächst zu den philologen in die schule gehen.

Es gilt jetzt beinahe für selbstverständlich, dasz fast aller verkehr zwischen lehrer und schüler in der muttersprache stattfindet. somit würde die schule die reichste gelegenheit zur ausbildung in derselben darbieten, auch wenn gar kein specieller unterricht in derselben stattfände. ist das überhaupt der fall, so gilt es speciell von allen sprachstunden, in denen in der that die eine hälfte ganz von selbst der muttersprache zufällt. ganz klar ist das bei der lectüre und bei den übersetzungen aus dem deutschen in andere sprachen. in beiden fällen ist ja das ziel das äquivalent des einen idioms zum andern zu finden, was nur durch eine eingehende vergleichung möglich ist. auch in der grammatik fremder sprachen wird der deutsche sprachgebrauch immer mehr oder weniger herangezogen.

Mit hinsicht auf diese reichliche berücksichtigung der muttersprache, durch die ja auf die mannigfachste weise das verständnis derselben erschlossen wird, soll es keineswegs als unnütz erklärt

werden, ihr noch ganz ausdrücklich eine theoretische behandlung im gymnasium angedeihen zu lassen, wol aber sind damit die klagen derer abgewiesen, die äuszerlich an die stundenzahl sich haltend, darüber ungehalten sind, dasz die alten sprachen als die am meisten begünstigten erscheinen. die muttersprache theoretisch mit schülern zu behandeln, wird so lange mislich bleiben, als sie allein getrieben wird. die bemühungen des lehrers in dieser richtung gleichen dann sehr dem eins, zwei, drei, vier des philosophen dem webermeister gegenüber. anders gestaltet sich die sache, wenn auszer derselben noch eine andere sprache getrieben wird. man gewinnt dann einen standpunct auszerhalb derselben und von diesem aus ist der rückblick auf das schon bekannte und die vergleichung mit demselben schon interessanter und lohnender. auch werden für das verständnis unserer sprache mit der betreibung der mittelhochdeutschen lectüre naturgemäsze anknüpfungspuncte gewonnen.

Wenn sich sonach das deutsche für die erwerbung grammatischer kenntnisse, durch die allein die richtige und bewuste verwendung des sprachmaterials erlangt werden kann, nicht zum besten eignet, so ist die frage, welche sprache zu diesem zwecke sich am besten verwenden läszt, von allen sachverständigen längst dahin beantwortet, dasz dies die lateinische sei. ihr charakter ist einfachheit, klarheit, bestimmtheit, würde, consequenz, sie ist aus einem scharfen verstande geboren, der auf dem kürzesten wege zum ziele strebte. hiernach versteht man leicht, dasz sie vor allem die sprache der gesetze, verträge, inschriften ist, und es war sicherlich nicht blosz in der trägheit der menschlichen natur begründet, sondern eine verdiente huldigung, die man ihrer groszen vollkommenheit und tauglichkeit für diese zwecke darbrachte, wenn sie auf diesen gebieten sich lange in geltung erhielt. bei diesen eigenschaften des latein begreift man leicht, dasz an ihm alle grammatischen begriffe und verhältnisse am einfachsten und folgerichtigsten zum ausdruck gekommen sind, dasz es sich somit am besten eignet zum studium der allgemeinen gesetze, nach denen sich der ausdruck der gedanken durch die sprache vollzieht. die art und weise, wie das innerhalb des latein geschehen ist, hat etwas mustergültiges für alle uns zunächst angehende sprachen. es ist kaum zu viel gesagt, wenn man behauptet, dasz fast alle abendländer am latein zunächst grammatik gelernt und durch es ihre eigene sprache haben verstehen lernen. dieser historischen bedeutung des latein ist es ganz entsprechend, wenn man auch heute noch an ihm die allgemeinen gesetze der grammatik kennen lernt.

Geht man dann im gymnasium vom latein zum griechischen über, so bedeutet das nicht ein herabsteigen zu etwas minder vollkommenem, sondern vielmehr einen fortschritt vom einfachen zum vielseitigeren, also eine ergänzung und erweiterung der grammatischen kenntnisse. während das latein in seiner imponierenden strenge und folgerichtigkeit manchmal fast den eindruck der härte

macht, hat das griechische in einer lebhaften sinnlichkeit und geistigen beweglichkeit seine wurzel, ist deshalb vielleicht nicht immer so logisch, dient aber um so mehr einem volleren ausdruck aller inneren vorgänge und ist somit reicher und vielseitiger. es zeichnet sich zunächst durch eine gröszere formentwicklung aus und demgemäsz durch eine mannigfaltigere syntax. deshalb erschlieszt es neue wichtige grammatische gesichtspuncte oder bringt vorhandene doch wenigstens zu gröszerer klarheit.

An die erste einführung in die grammatik schlieszen sich am natürlichsten die übungen in der anwendung des erlernten an und unter diesen haben die schriftlichen zunächst den vorrang vor den mündlichen. der process des schreibens fordert die selbstthätigkeit viel mehr heraus, als der des lesens; darum haftet, was man durch schriftliche übungen sich aneignet, viel mehr, als was man durch lesen gewinnt. aber auch die lectüre hat auf den unteren stufen fast vorherschend dem zweck der intensiveren aneignung und bewältigung des grammatischen materials zu dienen. glücklicher weise sind auch die schriftsteller, die zunächst gelesen werden, ihrem inhalte nach nicht gerade so ergreifend und hinreiszend, das man über demselben ganz die formen und structuren vergessen müste.

Diesen übungen gegenüber macht sich in neuerer zeit immer mehr die tendenz geltend, sie namentlich in den oberen classen, wo die grammatik im ganzen als absolviert gelten soll, zu gunsten der lectüre zu verringern. am meisten wird natürlich das latein davon betroffen, das nach seiner bedeutung für die sprachliche bildung bei allen übungen im vordergrunde steht und deshalb auch zu sprechübungen und zur abfassung von aufsätzen verwendet wird. die hiergegen sich regende abneigung ist nur zu erklärlich dadurch, dasz die anwendung des latein auf dem gebiete der philologie selbst täglich mehr und mehr schwindet. vom grösten einflusz ist hierauf die fast durchgängige einführung der ausgaben mit deutschem commentar. dem philologischen lehrer tritt das latein fast nur noch in den römischen schriftstellern selbst entgegen; er liest es also schon viel seltener, als früher, und hat noch weniger anreiz es selbst zu sprechen und zu schreiben. diese abnahme des latein bei den philologen selbst vermindert unzweifelhaft ihre eigene übung in demselben und somit ihre lust, diese übungen mit schülern zu treiben.

Für diesen abbruch, den die übungen namentlich im lateinischen, wie es scheint, unabwendbar erleiden werden, wird nun ein ersatz geboten in der intensiveren betreibung der lectüre, in dem geflissentlicheren eingehen auf den inhalt und die composition der schriftwerke. in früheren zeiten mag in dieser beziehung allerdings viel verabsäumt worden sein; man hat die schriftsteller viel zu sehr als anknüpfungspunct zu notizen aller art verwendet. auch mögen die früher weniger correcten texte mehr zur berücksichtigung und besprechung verschiedener lesarten aufgefordert haben. bringt man

also neuerdings die schriftwerke mehr nach ihrem inhalte und ihrer künstlerischen form zur geltung, so ist das ohne zweifel als ein sehr wesentlicher fortschritt zu begrüszen. und noch etwas anderes hängt damit zusammen, das an sich niemand tadeln wird. legt man nemlich einmal in den oberen classen gröszeren werth auf die litteratur selbst, so ist klar, dasz die griechische den vorzug vor der römischen verdient. darum redet man der gleichstellung der griechischen schriftsteller mit den lateinischen in den oberen classen vielfach das wort und in der that möchte dieselbe, vorausgesetzt, dasz der stand der sprachlichen bildung überhaupt ein so intensives eingehen auf gehalt und form der schriftwerke erlaubt, ganz unbedenklich sein. denn an sich musz es jedem etwas sonderbar erscheinen, wenn Cicero etwa mit vier stunden wöchentlich tractiert wird, dagegen Demosthenes und Platon nur mit drei stunden.

Gegenüber dieser tendenz die lectüre in den oberen gymnasialclassen mehr zur geltung zu bringen, liegt freilich die befürchtung sehr nahe, dasz sie zur vernachläszigung der übungen in den alten sprachen führen werde. diese übungen haben in den oberen classen immerhin das gute, das unersetzliche, dasz sie die grammatischen kenntnisse am leichtesten präsent erhalten. wer wollte leugnen, dasz die fähigkeit in einer fremden sprache zu sprechen und zu schreiben gewissermaszen erst die berechtigung dazu documentiert sich an die lectüre ganz und voll hinzugeben? jede verkümmerung dieser übungen wird also die lectüre für lehrer und schüler bald dadurch unerquicklich machen, dasz in derselben grammatischen erörterungen immer mehr platz wird eingeräumt werden müssen, ja sie wird vielleicht vorzeitige verluste auf dem gebiete der in den unteren classen so mühsam errungenen sprachlichen bildung herbeiführen. und eine noch gröszere gefahr steht drohend im hintergrunde. die grammatischen voraussetzungen für die lectüre werden mit der zeit immer unbequemer erscheinen; man wird sich mit ihnen abfinden, so gut es geht, und so einer unheilvollen verflachung entgegentreiben. hiernach möchte es kaum eine übertriebene ängstlichkeit sein, wenn man hier die bresche erblickt, durch welche die moderne zeit in unser gymnasium einzudringen und seinen früheren segen zu schmälern droht. also nicht nur um der allgemeinen sprachlichen bildung willen, sondern auch ganz entschieden im interesse einer gewissenhaften lectüre ist die beibehaltung der schriftlichen und mündlichen übungen in den alten sprachen dringend zu wünschen.

Ueber den werth, den das studium der alten für die litterarische und somit für die allgemeine bildung hat, ist andeutungsweise schon gesprochen worden. aber oft genug wird die frage laut, wie es denn komme, dasz die alten trotz ihrer viel gepriesenen bedeutung und schönheit, trotzdem dasz man ihnen die frischeste jugendliche empfänglichkeit und begeisterung zuwendet, doch im allgemeinen nicht mehr die macht ausüben, auch die liebe der reiferen lebensjahre sich

zu erhalten. wenn das in früheren zeiten allerdings mehr der fall gewesen sein mag, so ist aus dieser thatsache schwerlich der schlusz zu ziehen, dasz unsere gymnasien weniger werth seien und weniger leisteten, als die früheren, sondern es ist darin vor allem ein symptom zu erkennen, dasz sich unaufhaltsam ein abfall von den alten vollzieht. dasz derselbe in unserem jahrhundert energischere fortschritte gemacht hat, als in allen früheren zusammen, weist auf die neuen factoren hin, die in unserem leben sich wirksam erweisen und es bedingen.

Was nun dem fortleben der alten classiker unter uns den meisten eintrag gethan hat, ist etwas an sich sehr erfreuliches und namentlich für uns deutsche höchst ehrenvolles, es ist die blüte unserer eigenen litteratur. nichts hat die alten classiker aus den kreisen der gebildeten so sehr verdrängt, als unsere eigenen. dazu tritt in zweiter linie die überaus reiche litteratur der anderen modernen culturvölker, die ja so viel groszes und schönes enthält. alles das übt jetzt einen unzweifelhaft berechtigten einflusz aus, steht unserem denken und fühlen um vieles näher und bietet einen leichteren und unmittelbareren genusz. auch das möge nicht unerwähnt bleiben, dasz die möglichkeiten sich edle geistige erholungen zu verschaffen, gegen früher sich auszerordentlich vermehrt haben. musik, theater, kunstwerke sind jetzt leichter zugänglich, als sonst. aber gerade was die alten am meisten verdrängt hat, erhebt sich ja auf den grundlagen, die sie gelegt haben. deshalb haben die freunde des altertums darin einen gerechten trost, dasz das studium der alten in dem studium der neueren seine naturgemäsze fortsetzung findet und erst zu einem tieferen verständnis und einer besseren schätzung derselben befähigt.

Der sich immer mehr vollziehende abfall von den alten hat ohne zweifel auch noch eine sehr bemerkenswerthe rückwirkung auf die neueren sprachen. seit das latein nicht mehr die einheitliche sprache des gelehrtenstaates ist, bedient sich fast jede nationalität ihrer eigenen sprache auch in den leistungen auf wissenschaftlichem gebiete. die daraus erwachsenden schwierigkeiten liegen auf der hand. um sie einigermaszen zu vermindern, wird den kleineren nationalitäten in ihrem eigenen interesse, wie im interesse der wissenschaft nichts übrig bleiben, als sich einer der drei groszen cultursprachen anzuschlieszen, entweder deutsch, englisch oder französisch zu schreiben. daraus folgt aber mit notwendigkeit, dasz jeder wissenschaftlich gebildete diese drei sprachen beherschen musz. dazu kommt, dasz französisch und englisch dadurch, dasz es auf allen in der neuzeit gegründeten schulen, namentlich auch auf den realschulen, eifrig betrieben wird, immermehr als gemeingut aller gebildeten angesehen wird und dasz im zusammenhange damit die französische und englische litteratur in unserer zeit eine grosze rolle spielt. auch aus diesem grunde möchte es dringend geboten sein, beiden cultursprachen eingang in jedes gymnasium zu verschaffen.

3. Die durch das gymnasium gebotene sittliche bildung.

Zunächst erwartet man für die sittliche bildung meist viel mehr von der schule, als ihr überhaupt zu leisten möglich ist. es wird wahr bleiben, dasz der charakter sich im strom der welt bildet. damit ist gesagt, dasz das elternhaus, das ganze leben auszerhalb der schule in dieser beziehung unendlich bestimmender ist, als die schule selbst. der hauptsächlichste grund dafür liegt einfach darin, dasz alle belehrung, so unumgänglich notwendig sie ist, nicht die tiefe macht hat, die dem beispiel eigen ist. niemand wird leugnen wollen, dasz der religionsunterricht, und wenn er mit noch so viel wärme und hingebung erteilt wird, doch meistenteils wenig oder nichts hilft, wenn der schüler in einer umgebung lebt, die sich zur religion indifferent oder gar feindselig stellt.

Was nun abgesehen von der directen belehrung durch das wort die schule der sittlichen bildung bietet, ist die disciplin, die aufrechterhaltung der äuszeren ordnung, unter der allein sie ihr werk in segen thun kann. sie hat den hohen werth, dasz sie zum ersten mal zum bewustsein bringt, was es mit der einordnung des einzelnen in ein gröszeres ganze auf sich habe; sie bereitet den menschen vor, sich als glied einer kette zu fühlen, innerhalb eines gröszeren organismus kleinere oder gröszere, auf jeden fall aber notwendige dienste zu thun. dann wirkt die schule segensreich auf den charakter ihrer zöglinge durch die forderungen, welche sie für die zeit, in der sie dieselben nicht beaufsichtigt, an ihren fleisz und ihre sorgfalt macht. hier ist namentlich die hohe bedeutung aller unangenehmen arbeiten nicht zu übersehen, insofern diese so recht eigentlich eine übung der sittlichen kräfte sind. darum ist auch jede nachsicht in dieser beziehung von seiten der lehrer mehr, als bedenklich. von dem oft sehr reichen leben auszerhalb der schule kann dieselbe nur notiz nehmen, soweit ihr mitteilungen zugehen und diese mitteilungen sind meistens sehr spärlich.

Wenn sonach die schule, in welcher die jugend nur einige stunden des tages zubringt und zwar meist mit arbeiten, welche die intellectuellen kräfte in anspruch nehmen, direct für die charakterbildung nicht allzu viel leisten kann, so ist doch ihre wichtigkeit auch nach dieser seite nicht zu unterschätzen. sie bildet immerhin für die betreffenden höchst wichtigen lebensjahre mehr oder minder den mittelpunct aller interessen. kein wunder also, dasz sich aus der geschichte der schulen manches erklärt, was für den geist gewisser zeiten bestimmend ist. im grunde freilich wird man auch durch diese geschichtlichen betrachtungen wieder zu dem satze geführt, dasz das masz der charakterbildung sich nach dem anteil richtet, den die schule ihren angehörigen am leben gönnt.

In früheren zeiten wurde von den schulen teils nicht so viel, teils nicht so vielerlei verlangt. auch war die controle, die sie übte, keine sehr eingehende. so kam es, dasz im ganzen allerdings gewis

nicht so viel gearbeitet wurde, wie jetzt. die freie zeit gab mehr möglichkeit zu selbständiger bewegung. so konnte sich jeder mehr nach den in ihm liegenden neigungen und trieben entwickeln und das gesamtergebnis dieser schulzeit konnte eine eigenartige, mehr in sich geschlossene persönlichkeit sein. wer auf diesem wege zum ziele gelangte, war sicherlich sehr glücklich zu preisen. aber es unterliegt keinem zweifel, dasz diese gröszere freiheit den weg zu den akademischen studien und durch dieselben zu einem sehr bedenklichen und gefahrvollen machte. und in der that sind verhältnismäszig viele auf demselben zu grunde gegangen oder haben wenigstens nicht das ziel erreicht, das sie hätten erreichen können.

Wenn nun auch alles charaktervolle überall die intensivste wirkung hervorbringt und deshalb nach seinem werthe sehr hoch anzuschlagen ist, so wird doch um der groszen verluste willen, mit denen eine frühere zeit sich diesen vorzug erkaufte, niemand ohne weiteres die alten verhältnisse zurückwünschen. die vorbildung zu einem höheren amte sich anzueignen, ist jetzt entschieden leichter und ungefährlicher. was früher mehr nach eigenem sinn und willen heranwuchs, wird jetzt durch eine neunjährige bearbeitung zunächst gleichmäsziger. die gangart, die im ganzen in unseren schulen herscht, leitet ziemlich sicher zum universitätsleben über; darum ist auch der procentsatz, der das ziel der universitätsstudien nicht erreicht, ein viel geringerer als zur zeit unserer väter. somit läszt sich sagen, dasz die schulen jetzt viel mehr brauchbare durchschnittsmenschen bilden und dasz auf diesem wege namentlich schwächer angelegte naturen immerhin noch leichter dem ganzen dienstbar und für das gemeine wohl verwendbar gemacht werden. die eigentümlichkeit des einzelnen musz gegen früher entschieden stärker sein, wenn sie sich durch den langen studiengang hindurch aufrecht erhalten will.

Wenden wir uns nach diesen mehr allgemeinen und historischen betrachtungen zu dem, was unsere gymnasien in ihrer jetzigen verfassung für die sittliche bildung noch besonderes leisten können und sollen, so ist zunächst auf die eigenartigkeit der lebenskreise hinzuweisen, deren vorbildung sie dienen sollen. wenn auch jeder stand gleichmäszig an allen christlichen tugenden anteil haben soll, so läszt sich doch nicht verkennen, dasz dieselben in jedem einzelnen gleichsam in einem andern lichte erscheinen, dasz jeder seine eigentümliche art hat die sachen zu behandeln. ein officier mag sittlich auf der gleichen stufe stehen, wie ein gelehrter; im speciellen falle wird man sofort in der art, wie beide sich zu ihm stellen, den unterschied der lebenskreise erkennen. fragen wir also, was denn dem durch das gymnasium gebildeten sein eigenartiges gepräge aufdrücken soll, was seinem wesen eine gewisse berechtigte besonderheit geben soll.

Zur beantwortung dieser frage wird wol davon auszugehen sein, dasz das gymnasium die aufgabe hat zur aneignung einer gelehrten bildung tüchtig und geeignet zu machen. es wird sonach seinen

zöglingen die richtung geben, die vor allem dem manne der wissenschaft charakteristisch ist. für diesen kann es nun keine wichtigere angelegenheit geben, als das suchen der wahrheit. da aber keine wissenschaft in dieser arbeit zu einem abschlusze gekommen ist, so vollzieht sich das leben des gelehrten in einem fortwährenden sicherheben, fallen und wiederaufstehen der gedanken innerhalb des kreises, in den er sich gestellt hat. dieses unablässige ringen der geister mag fernerstehenden, namentlich wenn es weniger verständlichen dingen gilt, leicht als ein bloszes spiel erscheinen, der gelehrte selbst hat das bewustsein, dasz, je geistiger der gegenstand seines forschens ist, er um so tiefer zusammenhängt mit den edelsten gütern, mit denen gott das leben der menschen ausgestattet hat.

Wer sich der wissenschaftlichen forschung gewidmet hat, der wird am segensreichsten arbeiten, wenn es ihm um nichts zu thun ist, als um die sache, in deren dienst er sein denken gestellt hat. darum braucht er auszer den geistigen kräften gar sehr die sittlichen. zunächst erfordert seine arbeit, je schwieriger sie ist, um so mehr die ungeteilteste hingabe, die gröste selbstverleugnung. laune und willkür mögen auf jedem lebensgebiete verderblich wirken, auf keinem vereiteln sie den erfolg so sehr, als auf dem der wissenschaft. jede vorgefaszte meinung, so schmeichelnd sie auch naht, fordert die schärfste wachsamkeit, das regste mistrauen heraus. zu dieser selbstverleugnung tritt die gröste uneigennützigkeit. denn bei wissenschaftlichen arbeiten handelt es sich zunächst nie um den nutzen, sondern nur um den grad der wahrheit oder wahrscheinlichkeit der resultate. deshalb ist gelehrte thätigkeit kaum denkbar ohne eine gewisse ideale weltanschauung, nach der ein reiches inneres leben unendlich befriedigender ist, als das laufen nach dem, was die augen der menge auf sich zieht.

Wer die wahrheit ehrlich sucht, dem wird wahrhaftigkeit zur andern natur werden; mit dieser aber ist zuverlässigkeit aufs engste verbunden. auch der mut wird dem manne nicht fehlen dürfen, der oft genug den kampf gegen autorität und bestehende ansichten aufzunehmen hat. vor allem aber führt jedes streben nach wahrheit zur einfachheit in worten und werken; denn einfach ist das wort und wesen der wahrheit. dieser schmuck aber gibt dem gelehrten einen antiken zug, der den kindern unserer tage nicht immer verständlich sein mag.

Solche sittliche forderungen werden vor allen die gelehrtenschulen an ihre zöglinge zu stellen haben. wenn auch aus ihnen eigentliche gelehrte nur in der minderzahl hervorgehen, so wird eine solche richtung der sittlichen anschauungen doch gewis für alle die stände vom grösten segen sein, deren vorbildung ihnen anvertraut ist. wenn die diener des staates und der kirche alle fragen, die ihnen nahe treten, als wissenschaftliche probleme zu behandeln sich gewöhnen, von aller willkür und laune fern nur die sache immer im auge haben, so wird es um die interessen, die sie zu vertreten haben, nicht

schlecht bestellt sein. und kommt zu dieser sachgemäszen erledigung aller angelegenheiten der warme anteil einer tüchtigen persönlichkeit hinzu, so möchten alle wesentlichen forderungen erfüllt sein, welche staat und kirche an ihre beamten zu machen haben.

Dresden. Martin Wohlrab.

40.

Dr. Hermann Schmidt: elementarbuch der lat. sprache. I teil: die formenlehre für die beiden untersten classen des gymnasiums. sechste auflage. Neustrelitz, verlag der hofbuchhandlung von Barnewitz. 1873.

Der verfasser vorliegenden buches ist ein jetzt auszer amt stehender gymnasialdirector, der lange jahre hindurch unter groszem segen das gymnasium zu Wittenberg geleitet. wir schicken das voraus, um daran anzuknüpfen, dasz es uns keineswegs leicht wird, einem solchen manne zu widersprechen, während wir doch glauben dazu verpflichtet zu sein, da wir durch den gebrauch des vorstehend bezeichneten buches mehrfache mängel und fehler desselben haben erkennen müssen. aber wir werden bei der besprechung uns möglichst objectiv zu halten suchen.

Dem verf. schwebt bei seinem buche eine methode des lat. unterrichts vor, von der wir glauben bezweifeln zu dürfen, dasz sie jetzt noch von vielen befolgt wird. nach ihr werden die schüler von vorn herein mit einer masse von stoff, besonders an vocabeln, überhäuft, welche sie nicht im stande sind zu bewältigen.

Wir haben den ersten teil des in rede stehenden buches d. h. den, der bestimmt ist, im ersten halben jahre zur einübung der grammatik verwendet zu werden, im pädagogischen archive besprochen, wir wollen hier, was verf. für das zweite halbjahr bietet, einer eingehenden beurteilung unterwerfen, vorher jedoch einige nachträge zur frühern besprechung bieten.

Der verf. will zuerst die concordanz des subst. mit dem zu ihm gehörigen adjectiv eingeübt wissen und, wer den unterricht in VI je gegeben, wird zugeben, dasz die sichere einübung dieses grammatischen lehrstücks von hervorragendster bedeutung ist, und dem verf. für die absicht, diese einübung durch seine vorübungen zu fördern, dankbar sein. freilich ist nur die absicht anzuerkennen, in der ausführung manches zu tadeln. § 1 bietet subst. 1—2 declin. mit im lat. und deutschen übereinstimmendem geschlecht, und in verbindung damit adj. dreier endungen auf us, a, um. von den angezogenen wörtern scheinen astrum, plumbum, globosus, pellucidus, odoratus, arenosus, dem standpuncte eines eben das lateinlernen anfangenden zehnjährigen schülers nicht angemessen, da sie zum teil für die der lateinischen lautverbindungen noch ungewohnte zunge schwer zu sprechen und noch schwerer zu schreiben (wir haben darin

erfahrungen gesammelt) sind. zudem kommen sie in schriftstellern erst so spät vor, dasz der schüler, dem sie bis dahin wegen ihrer bedeutung nur selten geboten werden können, sie vor dem gebrauche vergiszt. zur einübung der concordanz hätte eine geringere anzahl üblicherer worte bessere dienste geleistet. in § 2 folgen worte mit in beiden sprachen verschiedenem geschlechte, unter ihnen wünschte man nervus, turdus, dorsum, rostrum, iniucundus nicht zu finden. § 3 sähe man gerne ohne antrum, hordeum, lilium, scamnum als seltenen und späten wörtern, auch wäre wol besser fecundus geschrieben, nicht foecundus; und dasz man anfängern schon aut — aut, modo — modo und sätze damit bieten dürfe, werden wol manche pädagogen mit uns bezweifeln. § 4 lehrt die pluralbildungen und die concordanz des prädicativen und attributiven adject. auch im numerus. in § 5 vermiszte man gerne picus, pica, mentum, auch oblongus und plerumque, in § 6 das so sehr selten erscheinende inclutus, in § 7 hätte arvum, triticum, in § 8 flosculus, tilia, siliqua fehlen können als worte, die dem schüler auf der schule, für die doch der sextaner zunächst lernt, nicht oder erst so spät, dasz er sie dann doch wieder nachschlagen musz, vorkommen.

Nach diesen nachträglichen bemerkungen zu den vorübungen lassen wir nun das für das sommersemester bestimmte als bereits im pädagogischen archiv besprochen, hier unter verweisung auf die dortige recension bei seite und gehen zur besprechung des während des wintersemesters in VI zu behandelnden pensums. wir könnten vielleicht noch diese und jene bemerkung auf grund abermaliger durchsicht des buches, die lange nach abfassung der recension fürs pädagog. archiv erfolgte, zufügen, wollen das aber, da wir die dort gemachten bemerkungen nicht augenblicklich zur hand haben, um der gefahr unnützer wiederholung zu entgehen, unterlassen.

Das wintersemester begannen wir mit sum. über die zur einübung von sum gebotenen sätze wollen wir mit Sch. nicht rechten. wir haben sie nicht brauchen können, weil wir im unterrichte einen andern gang genommen, indem wir von der 5n decl. uns gleich zum verb. gewendet, motio und comparatio der adject., sowie die pron. und numeralia gelegentlicher behandlung nebenher reservierend. es will uns nemlich nötig scheinen, dasz sobald wie möglich mit der einübung der conjugation begonnen werde, man sollte das eigentlich von vorn herein thun, wie Plötz und Schönborn, wenn auch nicht in ausreichendem masze, versucht haben. sehr gut wäre es, wenn gleich nach der einübung der 1—2n decl. die einprägung der gleichen tempora aller vier conjugationen begönne und so declination und conjugation von vorn herein neben einander hergiengen. allein über den zu nehmenden lehrgang hat jeder seine ansicht, in diesem puncte wird wol nie eine einheit der meinung erzielt werden. im praktischen schulleben stellt sich die sache so, dasz man sich an das eingeführte buch im allgemeinen anschlieszen musz, nur im einzelnen etwa hier und da abgehen kann. nur eins haben wir bei Schmidt

im abschnitte über sum zu tadeln, den geringen umfang und die vielen sätze mit adverbialem prädicat neben unverhältnismäszig wenigen mit substant. oder adject., obwol doch die einprägung der beziehung zwischen subj. und subst. oder adject. prädicat so schwer ist und so zahlreiche beispiele fordert, wogegen das adverbiale prädic., das nicht mit dem subj. übereinstimmt und auch so selten bei esse steht, nur verwirrt. einen versuch, dem schüler der VI den unterschied von esse als hülfsverbum und copula und esse als verb. substant. beizubringen, wird ein einsichtiger lehrer nicht machen.

Der abschnitt über die erste concordanz zerfällt in zwei stücke, das eine für das erste, das andere für das zweite jahr bestimmt. das erste enthält in mehreren absätzen vierzehn zum teil recht lange und eintönige sätze. verf. scheint auf einen augenblick die wesentliche bedeutung der mannigfaltigkeit für den schulunterricht auszer acht zu lassen, denn er häuft zunächst praesentia, dann imperfecta, dann perfecta, dann plusquamperfecta, dann fut. I—II., dann coni. praes., coni. imp., coni. perf., coni. plusq., je in einem satze, ohne nachher auf die früheren tempora zurückzukommen. damit dürfte dem schüler der unterricht langweilig gemacht werden, aber was schlimmer ist, das übungsbuch bietet keine gelegenheit auf die frühern formen zurückzukommen, die formen durcheinander auch in sätzen zu üben. man vergleiche einmal das buch von Spiesz, und man wird sehen, wie es hätte sein müssen. während Sch. fürs erste jahr 41 zeilen zur übung nötig schienen, hält er für das zweite jahr 16 zeilen für genug zur erreichung desselben zweckes. in diesen stehen zwar auch die sätze mit gleichen temporibus hinter einander, aber doch kommen uns diese sätze brauchbarer vor. sie sind nemlich leicht zu übersehen, nur etwa satz 10, 11, 16 machen eine ausnahme. ob es gerathen ist, den sextaner durch vorführung griechischer flexion, wie in Pelion, zu verwirren, dürfte man nicht ohne fug bezweifeln. in den zur einübung des passivs bestimmten sätzen folgt Sch. gleicher methode, der zweite umfaszt 4—5 zeilen und enthält unter anderm das wort catapulta, des der sextaner für seinen bedarf ganz wol entrathen kann. angemessener dem standpuncte eines sextaners sind die meisten sätze aus stück *B*, unbrauchbar etwa nur 13 mit dem abl. comp., von dem ein sextaner wol noch nichts zu wissen braucht. die zusammenhängenden stücke halten zum teil die methode fest, die formen derselben tempora gehäuft vorzuführen und dann nicht wieder darauf zurückzukommen. der zweite satz im ersten stücke kann von einem sextaner nicht übersehen werden, im zweiten stücke dürfte inquit über die fassungskraft eines sextaners gehen, und dasselbe gilt von der periode: eorum — cum mulieres. im dritten stücke erscheint abermals inquit und ein dreizeiliger satz, eingeleitet durch me miserum und fortgesetzt durch ein für cum ego stehendes qui. auszerdem dürften wie über die anwendung derartiger constructionen in sexta so auch darüber die urteile nicht einhellig sein, ob man in sexta die sogen. conjug. periphrastica einüben

soll. ähnliches wiederholt sich in den folgenden stücken, sogar das gespräch, das den schüler sonst interessieren möchte, erweist sich als zu schwer. in den einzelnen sätzen zur einübung der zweiten conjugation herscht mehr abwechselung, aber sonst treten die gleichen fehler entgegen wie früher. mancherlei geht über die fassungskraft des sextaners. wir verweisen auf a 10, a II 6, b I 18; bei letzterem verse wird der zu construieren angewiesene schüler sich lange den kopf zerbrechen, da die copula fehlt. und wozu dienen überhaupt dem sextaner verse, die er nicht einmal wird lesen lernen, da man in VI doch kaum seine zeit mit explicationen über lat. versbau wird hinbringen dürfen? übrigens verstehen die meisten sextaner noch nicht einmal kleine prosaische sätze in angemessener weise ohne stocken zu lesen. die construction docere aliquem aliquid wird auch nur schwer einem sextaner zum verständnis gebracht werden können, da er ja zu hause meist das wenn auch falsche 'ich lehre dir die sprache' hört. darum meidet man sicher derart besser, doceo läszt sich doch verwenden. ebenso bietet der abl. comp. in s. 14 dem schüler einen kaum überwindlichen stein des anstoszes. von den fürs passivum bestimmten sätzen sind a 3, 5 zu schwer für VI. in den zusammenhängenden lesestücken wiederholen sich die schon oben bezeichneten mängel, namentlich die zu schweren constructionen und die für das schnelle auffinden der zusammengehörigen satzteile zu verwickelten wortstellungen. manches stück auch wäre besser ganz fortgefallen oder doch wenigstens durch vereinfachung dem standpuncte unserer classe nahe zu bringen gewesen, auch in beziehung auf die verwandten worte. das zweite der stücke legten wir vor einiger zeit einem sonst nicht unbegabten schüler der tertia b unseres tüchtige abiturienten ziehenden gymnasiums vor und hatten dabei gelegenheit zu sehen, wie dieser tertianer weder den ersten satz sogleich richtig construierte, noch auch die vorkommenden vocabeln alle wuste. von letztern fehlte nemlich licentia, trabs, vibrare, die der knabe doch, nach Sch. unterrichtet, in VI gelernt hat. bedarf es noch eines beweises für die behauptung, dasz das stück nicht für VI gehört? die einzelnen sätze für die dritte conjugation lassen weniger zu wünschen übrig. auf das einzelne können wir hier nicht eingehen, nur bemerken wir, dasz 165 2 a 3, 267, 3 a 2, 4 a 2, 4 a 8 besser durch einfachere übungsbeispiele ersetzt wären, und dasz die für das zweite jahr bestimmten übungsstücke den standpunct des sextaners im allgemeinen mehr wahren. das letztere gilt eben so von den ersten der zusammenhängenden lesestücke für die 3e conj. jetzt darf man dem knaben auch schon etwas mehr zumuten, er sitzt ja nunmehr schon $^3/_4$ jahr in sexta. aber auch über eines so alten sextaners vermögen gehen die schwierigkeiten der letzten stücke hinaus. äuszerst verwickelte constructionen zeigt nr. 12, in nr. 14 dürfte auch der beste sextaner nicht ohne nachhilfe, ein nur guter oder gar mittelmäsziger nicht einmal mit hülfe einer erklärung des lehrers sich durch die worte und con-

structionen finden. auch nr. 15 ist für den sextaner viel zu schwer. wie viel zeit soll er denn auf die häusliche präparation verwenden? wer als lehrer den grundsatz hat, den schülern die zu erlernende fremde sprache möglichst zu erleichtern, der wird sich scheuen, dem sextaner die präparation auf solchen brief aufzugeben. auch die sätze für die vierte conjugation lassen oft den gewis berechtigten wunsch nach vereinfachung entstehen: sätze, wie a I 2; 4, 5; 6; a II 1—2 bedürfen sämtlich der veränderung. der sextaner sieht den satz erst beim punct als beendet an und wird wenigstens zu hause lange suchen, ehe er zur einsicht kommt, dasz die einzelnen nummern mehrere sätze enthalten. auch die verbindung der gleichen tempora fällt hier wieder unangenehm auf. die sätze für das zweite jahr sind sämtlich der art, dasz ein sextaner sie leicht übersehen kann. an den zusammenhängenden lesestücken möchten wir die zu häufige wiederkehr derselben gedanken, die dem schüler das übersetzen langweilig macht, tadeln. so ist an vielen stellen des buches immer wieder vom frühlinge und seiner lieblichkeit die rede. auszerdem kehren aber auch hier schwierigkeiten, die für sextaner unüberwindlich sind, in menge wieder. sie im einzelnen darzulegen erlassen wir uns.

Die zwischen der fünften declination und sum stehenden abschnitte haben wir nun noch zu besprechen. wir haben dieselben meist nicht gebraucht, sondern uns mit übungen nach Spiesz beholfen. § 7 I enthält subsolanus, ein wort, das der sextaner wol kaum kennen zu lernen braucht, daneben auster, das im vocabularium fehlt, so dasz der schüler den genetiv aus dem buche nicht erfährt, sonst sind die sätze für sextaner passend, nur etwa 11 nicht wegen des gen. qualit. und 12 nicht wegen seiner unübersichtlichkeit. die sätze in II—III sind angemessen. in § 8 enthält I 1 den nur bei Plinius erscheinenden compar. odoratior, satz 3 einen gen. num., satz 5 einen abl. comp., satz 6 gar einen abl. loc. zwei städtenamen, satz 7 die seltenen superl. umbrosissima und aquosissima, II 8 nötigt wieder zu metrischen explicationen, III 1 enthält einen abl. comp., der aber erst durch längezeichen erkennbar gemacht werden musz, III 3 verwendet das wort carduelis, das nur bei Vitr., Plinius, Isid. erscheint und sich gewis in dem vocabelschatze weniger lehrer vorfindet, so dasz hier die anmerkung auch dem lehrer dienen musz, III 6 finden wir struthiocamelus, ein wort, mit dem man ein sextanergedächtnis nicht zu beschweren braucht, sonst sehen wir die sätze als passend an. dagegen sagt uns der meist naturwissenschaftliche inhalt der zusammenhängenden stücke nicht zu, auch sprachlich finden sich nicht unbedenkliche schwierigkeiten für den sextaner. das einzelne müssen wir hier übergehen. wir heben nur als besonders schwierig hervor in st. 4 die sätze omnium — Campania, magna — carnis, in st. 5 die sätze abietes — utilissimae, laudatissima — montes, in st. 6 den satz reginarum — sunt und quamquam — suas. durch solche sätze wird kaum der gute sextaner

sich finden. § 9 II ist den pronominibus gewidmet. die sätze leiden zum teil an den gleichen mängeln, wie viele näher angegebene der frühern abschnitte. so ist I 1 zu wenig durchsichtig, im zweiten teile von II 5 wird ein anfänger vergebens nach prädicat und copula suchen.

Wenden wir uns nun zum vocabularium. das übungsbuch setzt in seinen spätern teilen 'die kenntnis aller vocabeln nicht nur der früheren abschnitte, sondern aller im vocabularium unter den verschiedenen kategorieen eingeordneten vocabeln voraus. lernt man wöchentlich 50, eine für den anfang fast zu grosze zahl, so wird man im sommer bei 20 wochen, wenn man den durch die vielen während des sommers freien tage entstehenden ausfall durch doppeltes lernen für die jedesmal folgenden tage ausgleicht, auf 1000 vocabeln kommen, ungefähr bis tellus s. 132. in der ersten stunde des wintersemesters müste also mit adolescens s. 133 begonnen werden. dann sind während des winters 1500 vocabeln zu lernen oder in jeder woche 60. das ist eine etwas grosze summe, besonders da sie auf 5 tage zu verteilen ist, weil der sechste zur repetition aller früher gelernten worte nötig sein dürfte. ob nicht etwa eine zahl von 2500 vocabeln für VI zu viel ist, darüber dürfte sich streiten lassen. wir sehen diese zahl für zu grosz an. Spiesz hat, so viel wir überschlagen, 1200 vocabeln und diese zahl dürfte unseres erachtens die für VI angemessene sein. die von Spiesz gegebenen wörter sind auch meist oder ganz aus den ersten den schülern vorzulegenden schriftstellern, Corn. Nepos, Caesar und den leichteren schriften von Cicero entnommen. Schm. befolgt eine andere methode. er läszt die anfänger eine anzahl von worten lernen, von denen sie während ihres ganzen schullebens nie oder doch erst, wenn in folge einprägung anderer vocabeln die früher in VI und V gelernten vergessen sind, in II und I gebrauch machen können. sind diese in VI und V unter groszem aufwand von mühe, zeit und kraft von lehrer und schüler eingeübt, so werden sie von IIII an wieder vergessen. bemerkenswerth ist, dasz im vocabularium von Sch. mater keine stelle gefunden, dagegen das im sing. nur poetische parens für vater und mutter angeführt ist. wir wiederholen, dasz sich darüber streiten läszt, wie weit man gehen darf in bezug auf den in VI zu erwerbenden vocabelschatz, den sichersten maszstab dafür gibt das vorkommen in den ersten schulschriftstellern. die da häufiger vorkommenden worte sind allerdings in VI und V zu erlernen. von den vocabeln des Schmidtschen vocabulariums halten wir für unnötig für VI: abundantia, aerumna, antenna, area, ardeola, astutia, balaena, balista, canicula, catapulta, caterva, cauda, cavea, cella, charta, chorda, cicada, cithara, conscientia, crepida, creta, crista, cultura, curia, differentia, duritia, epulae, eruca, esca, fistula, gemma, gena, hostia, hydra, hyaena, ignominia, incisura, iuba, iuvenca, lacaena, licentia, linea, locusta, lupa, lyra, macula, materia, matrona, medicina, medulla, membrana, mensura, minae, muraena,

musca, mustela, myrrha, noctua, olea, oliva, opulentia, palaestra, palpebrae, panthera, parsimonia, peninsula, peritia, perseverantia, pestilentia, pharetra, pictura, picea, piscina, plaga, praestantia, pruina, prora, pupula, resina, rima, rupicapra, ruina, sarcina, scaena, scintilla, semita, serra, siliqua, simia, sollertia, spelunca, spica, structura, sura, talpa, temulentia, tibiae, tilia, tragoedia, tuba, tunica, ulula, ungula, upupa, urtica, usura, vespa, vicinia, victima, vigilia, vindicta, vinea, virga, vulpecula, accola, advena, assecla, indigena, lapicida, lixa, pirata, parricida, scurra, transfuga, verna; aculeus, adolescentulus, agellus, alveus, articulus, barbarus, bulbus, cadus, catulus, chorus, citharoedus, clavus, clypeus, colonus, colossus, crocodilus, cuniculus, cygnus, delphinus, figulus, flosculus, gallinaceus, hamus, hippopotamus, hydrus, inferi, labyrinthus, laqueus, limus, loculus, mendicus, milvus, musculus, nervus, nodus, nucleus, oppidani, paedagogus, pardus, phasianus, pilus, posteri, psittacus, puerulus, pullus, ramulus, rhombus, scarabaeus, scrupulus, struthiocamelus, subsolanus, sulcus, susurrus, tabellarius, thesaurus, thynnus, turdus, tyrannus, villus, vitulus, cancer, coluber, oleaster, alimentum, alvearium, argumentum, armentum, arvum, cerebrum, cilia, cingulum, condimentum, corpusculum, crotalum, cubitum, decretum, desertum, diluculum, dorsum, dumetum, emolumentum, fatum, ferramentum, filum, fretum, fundamentum, gremium, granum, incitamentum, incommodum, incrementum, insectum, lanificium, letum, lilium, linum, mentum, ministerium, minium, oblectamentum, obturamentum, pascua, pallium, patrimonium, portorium, promontorium, ramenta, scrinium, sertum, solium, solstitium, spiculum, stagnum, supercilia, tegumentum, theatrum, tintinnabulum, triticum, tugurium, unguentum, veneficium, ulnus, cornus, esculus, sambucus, lotus, bubo, calo, histrio, praeco, tiro, admirator, agitator, arator, candor, castigator, contemplator, contemptor, fictor, imitator, legislator, lignator, liquor, moderator, olor, pallor, rubor, servator, stridor, vinitor, vomer, caespes, gurges, palmes, poples, stipes, trames, asperitas, diuturnitas, diversitas, docilitas, excelsitas, feritas, firmitas, fragilitas, immensitas, perennitas, salubritas, satietas, velocitas, bilis, cutis, aegis, cassis, proboscis, pyramis, tyrannis, calx, cicatrix, ilex, larix, salix, phalanx, moles, saepes, lens, iuglans, arundo, crassitudo, dulcedo, vorago, aemulatio, cogitatio, deliberatio, dicio, exhalatio, haesitatio, inundatio, investigatio, lucubratio, susceptio, incus, antistes, index, praesepe, fel, foramen, putamen, lacunar, laquear, nectar, far, sulphur, nemus, stercus, faenus, olus, rudera, vellus, viscera, attritus, auctus, balatus, flatus, grunnitus, gustatus, meatus, nisus, olfactus, pactus, rictus, suggestus, tinnitus, vagitus, alluvies, eluvies, illuvies, macies, sanies, scabies, aemulus, aquaticus, aquilonius, aquosus, arundineus, astutus, austerus, Bactrianus, bellicus, caeruleus, caesius, captiosus, claudus, corneus, crispus, curiosus, duplus, editus, ferinus, ficticius, flexuosus, fluidus, fulgidus, glaucus, garrulus, gramineus, gnavus, inaccessus, irriguus,

praelongus, lubricus, luteus, lutulentus, obstinatus, obvius, opimus, pallidus, pervulgatus, pilosus, ponderosus, posterus, praenuntius, priscus, prodigus, quernus, raucus, ravus, rigidus, rutilus, saxeus, sativus, speciosus, spireus, surdus, tempestivus, tepidus, terrenus, tumidus, turbidus, unicus, aduncus, reduncus, vernus, viduus, laniger, mortifer, macer, taeter, thurifer, vafer, aequabilis, aquatilis, capitalis, elinguis, fictilis, imitabilis, inexplebilis (kaum für sextanerzunge sprechbar), navigabilis, optabilis, regalis, perennis, sterilis, subtilis, volatilis, biceps, triceps, tricolor, versicolor, cicur, ferax, loquax, minax, opulens, pestilens, praecox, sons, violens, accelero, aestuo, obambulo, balo, calco, capto, cavo, coaxo, coloro, commodo, cumulo, curvo, declino, destino, exstirpo, flo, fluctuo, flucto, fecundo, fulgurat, haesito, halo, exhalo, inquino, inumbro, laetifico, mellifico, mendico, meo, obumbro, pulso, rigo, sagino, sicco, strangulo, contrecto, ululo, vendito, vibro, vindemio, vitio, emineo, liveo, oleo, renideo, tepeo, tumeo, aboleo, subigo, ico, annuo, esurio, hinnio, adhinnio, saevio, scaturio, sopio, superbio. wir haben uns für einige kategorieen der aufgezählten in Schmidts vocabularium enthaltenen worte der mühe unterzogen, die wörterverzeichnisse der uns augenblicklich zugänglichsten übungsbücher für sexta von Spiesz, Scheele, Plötz und Schönborn zu vergleichen und erlauben uns das resultat hierher zu stellen. von allen den aufgeführten worten ist keines von den vier verfassern einstimmig aufgenommen als für sexta geeignet. tyrannus findet sich bei Spiesz, Schönborn und Plötz, pirata bei Plötz, Schönborn und Scheele, lupa bei Scheele und Plötz, ebenso crocodilus, dagegen inferi bei Plötz und Schönborn, charta, minae, parsimonia, pictura, sarcina, colonus, fatum, insectum, nucleus bei Scheele und Schönborn, ebenso conscientia. bei Schönborn allein finden sich von den oben zusammengestellten subst. 1 und 2 decl. und masc. der dritten: cicada, epulae, hostia, membrana, musca, mensura, spica, tulpa, tragoedia, ulula, accola, laqueus, mendicus, tabellarius, turdus, decretum, lilium, linum, sertum, praeco, caespes, bei Scheele allein haben wir von den obenzusammengefaszten worten der bisher in betracht gezogenen kategorieen verzeichnet gelesen: cauda, cultura, curia, gemma, hyaena, matrona, noctua, palpebrae, pupula, scintilla, simia, spelunca, tilia, tuba, virga, vulpecula, aculeus, clavus, cygnus, milvus, pilus, pullus, villus, cancer, alimentum, emolumentum, fretum, fundamentum, incitamentum, incommodum, incrementum, supercilium, tegumentum, tintinnabulum, unguentum, candor, lignator. wir sehen, Plötz und Spiesz sind am meisten bemüht, eine ungehörige überbürdung des gedächtnisses der kleinen schüler zu vermeiden. auch Schönborn geht in seiner mehrforderung im ganzen noch mäszig zu werke. Scheele scheint uns schon das masz zu überschreiten. doch müssen wir uns in bezug auf die beiden letztern gegenwärtig halten, dasz dieselben die betr. worte in alphabetischen wörterverzeichnissen aufführen, während Sch. alle die oben gesammelten worte auszer den zahlreichen, die wir ihm als zu ler-

nende zugeben müssen, in einem, nicht fürs nachschlagen, sondern für systematisches auswendiglernen bestimmten vocabularium darbietet. ein nachschlagen, im fall der schüler eine vocabel vergessen, ist höchstens bei der präparation auf lat. abschnitte und auch da nur schwer möglich, bei der präparation auf deutsche stücke läszt das vocabularium vollständig im stich, und diesen mangel haben selbst eltern unserer schüler gefühlt und es bitter geklagt, dasz ein einziges deutsches stück von nur wenigen sätzen, zur präparation oder als exercitium aufgegeben, ihren kindern mehrere stunden koste und die so nötige erholung und kräftigung in freier luft unmöglich mache. und leider ist solche klage berechtigt. das gewonnene resultat liesz es uns angemessen erscheinen, nun auch die vergleichung auf die übrigen kategorieen der oben angeführten worte auszudehnen. wir haben da folgendes gefunden: alle vier verglichenen vocabularien stimmen in der aufnahme keines der oben bezeichneten wörter der übrigen kategorieen, fem. neutr. comm. 3 decl., subst. 4—5 decl., adject., verb. 1—4 conjug., überein. Spiesz verzeichnet kein einziges der oben von uns angegebenen worte, Plötz und Scheele haben pallidus, posterus, Plötz, Scheele, Schönborn esurio, Scheele und Schönborn flo und superbio, Plötz allein verzeichnet nemus, Scheele allein index, vellus, olfactus, claudus, bellicus, viduus, biceps, aestuo, capto, cavo, commodo, rigo, emineo, annuo, saevio, Schönborn allein cicatrix, moles, nectar, scabies, astutus, optabilis, violens, fulgurat, pulso, sino, ululo. das ergebnis aus der weitern vergleichung ändert also nichts an dem verhältnis, in welchem jene verf. zu einander und zu Sch. stehen. jedenfalls aber beweist der umstand, dasz bewährte pädagogen wie Spiesz, Plötz, Schönborn und Scheele im ausschlusz der meisten von uns oben aus Schmidts vocabularium verzeichneten worte aus ihren übungsbüchern übereinstimmen, unwiderleglich, dasz die worte nicht in das pensum der VI gehören, demnach die von Sch. gestellte forderung, dasz bei der präparation für die späteren stücke besonders die deutschen dem schüler alle vocabeln der frühern grammatischen pensa gegenwärtig seien, eine viel zu hohe und daher unerreichbare ist. den von Spiesz und Plötz geforderten vocabelschatz wird sich ein sextaner ohne zu grosze mühe aneignen können. trotzdem billigen wir es durchaus, dasz Plötz für die häusliche übersetzung aus dem deutschen ins lateinische — die lat. stücke sind von ihm nur für die arbeit in der schule bestimmt, wo der lehrer oder ein vorgerückter schüler eine dem übersetzenden etwa fehlende vocabel ergänzen kann — zur unterstützung des gedächtnisses, dem leicht diese oder jene vocabel entfallen sein kann, ein deutsch-lat. lexikon beigefügt. dasz ein solches bei Spiesz fehlt, ist uns immer als ein mangel erschienen. wir fordern damit zu viel von einem 10—11jährigen kinde, wenn wir verlangen, dasz es nach einem halben jahre noch zu jeder zeit jede der gelernten vocabeln präsent habe. die erfahrung lehrt, dasz dies auch von dem mit dem besten gedächtnis ausgerüsteten schüler

nicht zu verlangen ist, auch dann nicht, wenn der lehrer wöchentlich wenigstens einmal alle vocabeln wiederholt, die bis zu der zeit gelernt sind, und wenn der vocabelschatz so wenig umfassend ist, dasz die grosze mehrzahl der worte alle tage oder wenigstens alle paar tage gebraucht wird. der von Sch. für VI geforderte vocabelschatz ist aber keineswegs von letzterer art. fürs vocabellernenlassen in den unteren classen darf man wol auf die trefflichen winke verweisen, die Wiggert in seinen vorerinnerungen gibt. dieser gelehrte hat in seinem vocabularium auszer cauda keines der oben ausgezogenen worte durch hand und stern als in VI zu erlernend bezeichnet, wol aber viele durch eine III oder durch keine nota für die höheren classen ausdrücklich bestimmt. die neueste von A. Fleckeisen besorgte ausgabe ist uns leider nicht zugänglich, aber wir dürfen wol voraussetzen, dasz Fl. im allgemeinen die von Wiggert gemachte verteilung des vocabelstoffes für die einzelnen classen nicht geändert haben wird.

Die deutschen übungsstücke schlieszen sich — und das ist eine lobenswerthe eigenschaft des vorstehenden buches, da auf diese weise dem anfänger die arbeit wesentlich erleichtert wird — an die lateinischen an, teilen aber auch die mängel derselben, die wir oben darzulegen nicht unterlassen haben. besonders schädlich ist hier, wie ja auch schon erwähnt, das fehlen des deutsch-lateinischen wörterbuchs. der schüler, dem eine vocabel entfallen, ist nun genötigt, stundenlang das lat. vocabularium nach dem fehlenden worte durchzusuchen. um zum schlusz noch auf eins aufmerksam zu machen, heben wir heraus, dasz Schm. sätze vorbringt mit mehreren subjecten verschiedenen geschlechts, so dasz der schüler unsicher ist, auf welches der worte er das prädicatsadjectivum beziehen soll.

Wir schlieszen unser referat mit dem wunsche, dasz es dem geehrten herrn verf. bald möglich sein möge, eine neue auflage des buches zu veranstalten, welche mehr rücksicht nimmt auf fähigkeit und bedürfnis der kleinen schüler der sexta.

Grosz-Glogau. H. K. Benicken.

41.

Der neue Plutarch. biographie hervorragender charaktere der geschichte, litteratur und kunst. herausgegeben von Rudolf Gottschall. erster teil. Leipzig, F. A. Brockhaus. 1874. 273 s. 8.

Der neue Plutarch will nicht parallelbiographieen bringen, sondern eine reihe biographieen aus dem gebiete der geschichte, litteratur und kunst, deren werth hauptsächlich in der möglichst vollendeten künstlerischen ausarbeitung beruhen soll, welche also auch für die nationallitteratur bedeutung haben wollen. es soll das stu-

dium des autors nicht sichtbar sein, obschon die vollkommene beherschung des stoffes und des gesamten quellenmaterials vorausgesetzt wird. das resultat scharfsinniger kritischer forschung, sagt das vorwort des redacteurs, musz für die fehlende beweisaufnahme entschädigen. als vorbilder hätten Plutarch, Macaulay, Varnhagen von Ense gedient. der neue Plutarch will nur biographieen der neuern zeit, seit der reformation, bringen.

Die hinweisung auf die vorbilder Varnhagens und Macaulays genügt schon, um dem unternehmen eine günstige zukunft zu versprechen; haben doch diese schriftsteller ein zahlreiches und dankbares publicum gefunden, haben doch niemals gut geschriebene biographieen ihren eindruck verfehlt. die versicherung des herausgebers zudem, dasz zur mitarbeiterschaft namhafte schriftsteller sich bereit erklärt haben, welche sich auf dem gebiete der geschichtschreibung, der litteratur und kunstgeschichte durch hervorragende leistungen ausgezeichnet haben, musz das günstige vorurteil unterstützen. die aufforderung an das deutsche publicum, das werk durch seine teilnahme zu fördern, darf wol noch besonders in einer zeitschrift wiederholt werden, die der deutschen lehrerwelt gewidmet ist; denn ihr werden ja hier schätze erschlossen, an denen sie sich nicht blosz erfreuen mag, die sie auch unmittelbar für die schule verwerthen kann; denn der historische unterricht hebt auf allen stufen mit vorliebe das biographische element hervor, und wie soll sich der lehrer nun nicht doppelt gefördert fühlen, wenn ihm die lautere geschichtliche wahrheit in schönster form dargeboten wird?

Schon der vorliegende erste band liefert, der vorrede nach, den beweis dafür, dasz unsere heutigen geschichtschreiber und litterarhistoriker künstlerisch umrissene porträts zu zeichnen verstehen. er bringt nemlich: Martin Luther, von Heinrich Rückert, Oliver Cromwell, von Reinhold Pauli, könig Heinrich IV von Frankreich, von Martin Philippson und Voltaire, von Karl Rosenkranz.

Wer eine vollständige biographie Luthers zu finden hofft, findet sich getäuscht; die äuszeren lebensumstände Luthers treten sehr zurück, das meiste wird als bekannt vorausgesetzt; aber die entwicklung des innern des reformators legt der berühmte culturhistoriker offen dar, es ist eine höchst interessante psychologische zergliederung, die er uns bietet. man mag über einzelnes mit ihm streiten, man mag seine vorliebe für Luther gegenüber Melanchthon und anderen reformatoren zu schroff finden, man mag wol auch für die darstellung gröszere einfachheit wünschen, das ganze bleibt doch eine sehr werthvolle arbeit.

Von R. Pauli durften wir voraus überzeugt sein, dasz seine biographie Cromwells in jeder beziehung tadellos sein werde. die wahl des stoffes ist gewis eine glückliche zu nennen, da ja noch keineswegs die richtige ansicht über den groszen protector allgemein verbreitet ist. Pauli ist der getreue biograph seines helden, daher sein feuriger verehrer, und auch an der form des vortrags hat man keine

veranlassung etwas auszusetzen. es ist dem ref. aufgefallen, dasz P. als seine vorgänger nicht blosz Macaulay, Carlyle, Ranke, sondern auch den Romanen Guizot nennt, dem es trotz seiner protestantischen confession nicht gelungen sei Cromwell richtig zu würdigen; das kann uns bei Guizot nicht wunder nehmen, dessen doppelnatur ja auch im öffentlichen leben sich auf eine für den deutschen protestanten, überhaupt für den geschichtskenner fast unfaszbare weise ausgesprochen hat; es fiel aber dem ref. dabei auf, dasz der vf. einen andern protestantischen Romanen, Merle d'Aubigné, nicht genannt hat, der ganz anders als Guizot in seinem buche über den protector demselben gerecht geworden ist, dessen begeisterte darstellung sich auch dem leser mitteilt. wie aber durch die verschiedensten elemente sich die kraft Cromwells hindurcharbeiten muste und seine weisheit sich hindurchzuarbeiten verstand, wie er sein eigen fleisch und blut verleugnen muste, um die ruhe im innern herzustellen, die grösze Englands zu schaffen, das hat noch anschaulicher als Aubigné P. auseinandergesetzt, wie er nicht minder die auswärtige politik Cromwells klar darlegt. Cromwell war unstreitig im 17n jahrhundert der feurigste protector des protestantismus in Europa; da wo der verf. seine beziehungen zu den protestantischen mächten erwähnt, nennt er auch seinen groszen zeitgenossen, den kurfürsten Friedrich Wilhelm, und bemerkt mit recht, dasz derselbe in seinem organischen legitimismus sich weit kühler zu ihm verhalten habe, als der schwedische Karl. jedoch für den deutschen leser wäre es interessant gewesen, Cromwells glückwunschschreiben nach der Warschauer schlacht und seine aufforderung zu einer entschieden antihabsburgischen politik noch besonders erwähnt zu finden.

Einen ebenfalls sehr anziehenden stoff führt die dritte biographie vor. der verf. stellt den könig Heinrich IV in das richtige licht; der könig war weniger ein herzensguter mensch, als ein feiner staatsmann, der eigentliche vorarbeiter für Richelieu trotz des edicts von Nantes. noch sind die urteile über Heinrich schwankend, es war daher ein guter gedanke des verf., seine forschungen über ihn, die er in dem werke über Heinrich IV und Philipp III niedergelegt hat, hier zu popularisieren. bei der erwähnung der vorfahren des königs ist da ein eigentümliches versehen mit untergelaufen, auf welches wieder schlüsse gebaut werden. der verf. nennt nemlich den connetable Karl von Bourbon den vater des Anton von Navarra, des gemahls der Johanna d'Albret, also groszvater des königs Heinrich IV. nun aber stammen Karl und Anton von Bourbon von zwei verschiedenen linien; mit Karl erlosch 1527 sein geschlecht. Anton stammte von den herzögen von Vendôme. aber nach jenem ersten irrtum wird weiter gesagt, dasz der gemahl der prinzessin Johanna noch ärmer gewesen sei als seine gemahlin, sein geschlecht habe zwar bedeutende güter besessen, aber sei fast aller durch ein unglückliches verhängnis beraubt worden. seinem vater, nemlich Karl von Bourbon, seien von Luise von Savoyen aus rache wegen der

verschmähten heirat fast alle seine weiten besitzungen entzogen, und späterhin, als nach den wiederholten friedensverträgen zwar seine güter seinen söhnen hätten zurückgegeben werden sollen, hätte Franz I die confiscierten besitzungen gemäsz seiner treulosigkeit dennoch fast ausnahmlos für sich behalten. da scheint wieder der irrtum zu grunde zu liegen, es haben schon die vorfahren Karls grosze besitzungen gehabt; Karl erbte aber nichts als die grafschaft Montpensier; erst durch seine vermählung mit Susanne von Bourbon-Beaujeu erhielt er die groszen besitzungen Bourbon, Auvergne, Clermont usw. es war sodann nicht blosz, vielleicht nicht vorzugsweise gekränkte liebe, was Luise gegen den connetable einnahm, sondern auch habgier, da Luise verwandtschaftliche ansprüche auf seine heiratsgüter machte; auch nicht nach, sondern vor dem parlamentsspruche in diesem rechtsstreite begab sich Karl zum Kaiser, um bei ihm hülfe zu suchen. da Luise ihm seine heiratsgüter streitig machte, weil seine und Susannes kinder gestorben waren, so konnte bei den verträgen zwischen kaiser Karl und Franz nicht auf des connetable nachkommen rücksicht genommen werden. es ist endlich ein sprachfehler, wenn der vf. sagt, dasz der connetable im kampfe Franz I mit Karl V seine groszen talente in folge der ränke Luisens habe unbenutzt lassen müssen, bis sich 'endlich eine gelegenheit zur aussöhnung zeigte; es starb nemlich 1521 Bourbons gemahlin, und nun bot Luise ihm ihre hand an.' es muste, da 1521 doch erst der krieg ausbrach, heiszen: 'war gestorben'; 1523 begab sich der connetable zum kaiser. man mag immerhin über Heinrichs moralität so streng urteilen wie der verf., aber wenn der junge Heinrich in den schrecken der Bartholomäusnacht die messe statt des todes wählte, vier jahre später aber vom hof entflieht und zum protestantismus zurückkehrt, als derselbe wahrlich nicht in einer glänzenden lage war, so ist man dadurch wol nicht berechtigt, von ihm zu sagen (s. 218), dasz sein frivoler und ironischer geist nichts von positiver religion gehalten habe, noch zu folgern (s. 222): 'wir haben gesehen, mit welcher eilfertigkeit und unbedenklichkeit Heinrich von Navarra seinen glauben zweimal gewechselt hatte'. bei dem vorurteil, welches dieser neue Plutarch für sich hat, fallen so bedenkliche urteile um so mehr ins gewicht. und ebenso möchte man auch auf die darstellung hier und da noch mehr gewicht gelegt wünschen. wenn es zb. s. 215 heiszt: 'durch tausend gefahren, durch unaufhörliche verfolgungen hatte der neue glaube sich in Frankreich die bahn gebrochen. alles war vergeblich', so musz man doch grammatisch in dem letzten satze das wort 'alles' auf den ganzen vorhergehenden satz, also auf verbreitung des evangeliums beziehen; der verf. meint es aber umgekehrt und müste also statt 'alles' schreiben: 'alle bedrückungen'.

Rosenkranz' aufsatz über Voltaire beschäftigt sich mit recht mehr mit den werken des mannes, als mit seinen äuszeren lebensverhältnissen. es ist nicht nötig zu sagen, dasz er nach inhalt und

form die aufnahme in den neuen Plutarch verdient habe, obschon es schwer fällt den vergleich mit dem glänzenden buche von David Strausz zurückzudrängen. nur das möchte ref. nicht zugeben, dasz Lessing in seiner dramaturgie in seinem strengen urteil über Voltaire nicht den ärger über die Berliner jugendstreitigkeiten mit Voltaire habe verleugnen können.

HERFORD. HÖLSCHER.

42.

1) DIE DEUTSCHE GESCHICHTE IN IHREN WESENTLICHEN GRUNDZÜGEN UND IN EINEM ÜBERSICHTLICHEN ZUSAMMENHANG. VON DR. HEINRICH DITTMAR. SIEBENTE AUFLAGE. DURCHGESEHEN UND BIS AUF DIE NEUESTE ZEIT FORTGEFÜHRT VON DR. K. ABICHT, DIRECTOR DES GYMNASIUNS ZU OELS. Heidelberg, Carl Winters universitätsbuchhandlung. 1873.

2) ABRISZ DER GESCHICHTE DES PREUSZISCHEN STAATES VON DR. HEINRICH DITTMAR. ZUGLEICH ALS ANHANG ZUR DEUTSCHEN GESCHICHTE UND ZUM UMRISSE DER WELTGESCHICHTE DESSELBEN VERFASSERS. ZWEITE AUFLAGE. UMGEARBEITET UND BIS AUF DIE NEUESTE ZEIT FORTGEFÜHRT VON DR. K. ABICHT, DIRECTOR DES GYMNASIUMS ZU OELS. NEUE AUSGABE MIT EINER HISTORISCHEN KARTE VON PREUSZEN. Heidelberg, Carl Winters universitätsbuchhandlung. 1874.

Unter den historischen handbüchern, welche speciell die vaterländische geschichte behandeln, nimmt unstreitig Dittmars deutsche geschichte einen ehrenvollen platz ein. die anerkennung, welche das publicum dem buche gezollt, zeigt sich auszer den zustimmenden beurteilungen der früheren ausgaben auch in dem bedürfnisse einer siebenten auflage, welche herausgeber und verleger gegenwärtig darbieten. wir beschränken uns deshalb nur auf eine besprechung des neu hinzugekommenen stoffes in dieser neuen auflage, nemlich auf die geschichte des krieges der jahre 1870 und 1871. der verfasser dieses teils der deutschen geschichte, dr. K. Abicht, hat die geschichte dieses glorreichen krieges mit patriotischer wärme, in wahrheitsgetreuer, klarer und übersichtlicher darstellung geschildert und sich damit ein verdienst um unsere schuljugend und um diejenigen kreise unseres volkes erworben, denen gröszere geschichtswerke nicht zugänglich oder verständlich sind. wir können deshalb diese 'deutsche geschichte' zur verbreitung der kenntnis vaterländischer geschichte und patriotischer gesinnung wohl empfehlen und fügen nur noch einige berichtigungen des textes hinzu. auf s. 543 ist von der throncandidatur des erbprinzen Leopold von Hohenzollern die rede und da heiszt es in der drittletzten zeile: 'durch seine gattin, tochter der groszherzogin Stephanie (Beauharnais) von Baden (stieftochter Napoleons I) war Leopold fast näher mit den

Nepoleoniden als mit dem hause Hohenzollern verwandt', wofür zu lesen ist: 'durch seine mutter usw.'. denn der groszvater des erbprinzen Leopold, Carl, war mit Antoinette Murat, der vater desselben, Carl Anton, mit Josephine, der tochter der groszherzogin Stephanie von Baden, einer stieftochter Napoleons I, vermählt. s. 559, z. 15 von oben ist zu lesen 1552 und s. 340 statt 1551 und s. 343; s. 568, z. 7 von oben 26 februar statt 1 märz; s. 569, z. 13 von oben Vinoy statt Leflô; s. 574, z. 17 von oben 18 juli 1870 statt 14 juli 1870.

Als ein anhang zur 'deutschen geschichte' ist ein 'abrisz der geschichte des preuszischen staates' beigegeben, der zum verständnis der neueren deutschen geschichte nicht zu entbehren ist. dieselben vorzüge, welche die 'deutsche geschichte' kennzeichnen, finden sich auch hier vereinigt. von besonderem werthe sind eingehendere beschreibungen der politischen verhältnisse und der damit verbundenen personen, besonders seit der zeit des groszen kurfürsten sowie die geschichte der neu erworbenen landesteile. eine beigegebene karte gewährt mit ihren farbenunterschieden einen schnellen überblick über die erwerbungen, welche unter den einzelnen regenten aus dem hause Hohenzollern gemacht worden sind. hiernächst einige berichtigungen. auf s. 6 und 7 musz es bei der angabe von Ottos IV und Waldemars regierung 1309 statt 1307 heiszen, s. 16 in der vorletzten zeile ist 'Schwiebus' zu streichen, auf s. 17 war die erwerbung der grafschaft Zossen zu erwähnen, s. 19 musz es am rande 1535 bis 1571 heiszen, s. 20 z. 16 von unten 1537 statt 1535, s. 29 z. 10 Schweden statt Polen. zur letzten anmerkung auf s. 41, wo es heiszt: 'leider machten es Friedrich II seine fortwährenden landkriege unmöglich, die vom groszen kurfürsten begründete seemacht Preuszens weiter auszubilden, wozu allerdings die erwerbung des günstig gelegenen Ostfriesland und seiner nordseeküste die beste gelegenheit gegeben hätte', ist zu bemerken, dasz schon der sohn und nachfolger des groszen kurfürsten, Friedrich III, die flotte eingehen liesz und die afrikanischen niederlassungen verkaufte, um den feindseligkeiten der eifersüchtigen Holländer aus dem wege zu gehen, dasz aber Friedrich II nach erwerbung Westpreuszens zur begründung eines überseeischen preuszischen handels die seehandlungsgesellschaft gründete und zum schutze der preuszischen handelsschiffe handelsverträge mit Dänemark und Nordamerika schlosz, da er selbst die mittel nicht besasz, eine kriegsflotte herzustellen und zu unterhalten.

Berlin. Bornhak.

43.

DIE GYMNASIALFEIER ZU NORDHAUSEN.

Am 2 juli d. j. begieng das gymnasium zu Nordhausen die feier seines 350jährigen bestehens. nur wenige protestantische gymnasien können sich eines so hohen alters rühmen: Nordhausen gehört aber auch zu den städten, welche sich zuerst der lehre Luthers zuwandten. bereits 1522 wurde dort die reformation eingeführt, so schnell und durchgreifend, dasz die katholische kirche in kurzem allen boden verlor, und damit lösten sich auch die beiden gelehrtenschulen der stadt, welche von mönchen geleitet wurden, unmerklich auf. an ihrer stelle begründete der fromme Johannes Spangenberg, der freund Luthers und Melanchthons, der 1524 als pfarrer an die kirche St. Blasii zu Nordhausen berufen war, unter dem besonderen schutze der stadt eine gelehrtenschule, aus der sich im laufe weniger jahrzehnte das noch jetzt blühende gymnasium entwickelte. mit stolz kann diese anstalt auf ihre lange wirksamkeit zurückblicken, denn eine grosze reihe der vortrefflichsten männer hat an ihr als lehrer gewirkt, und unter ihren schülern haben sich viele im staate und in der wissenschaft eine hochgeachtete stelle errungen: wir erinnern nur an F. A. Wolf und Wilhelm Gesenius, denen sich in neuerer zeit der geograph August Petermann anreiht.

Auf die einladung des festcomités hatte sich bereits am abend des 1 juli eine gröszere zahl früherer lehrer und schüler der anstalt, zum teil aus weiter ferne, im saale des Riesenhauses eingefunden, und es gab rührende scenen des wiederfindens alter jugendfreunde. den festgästen wurden hier die festzeichen und die festschrift: 'Johannes Clajus des älteren leben und schriften von dr. Th. Perschmann' eingehändigt.

Am 2 juli früh 9 uhr begann die feier in der reichgeschmückten aula des gymnasiums mit gesang und einem gebete des herrn superintendent Wagner; an dieses schlosz sich die festrede des hrn. conrector dr. Tell, welcher gegenwärtig die stelle des vor einem vierteljahre verstorbenen directors verwaltet. der festrede folgte der empfang der deputationen des oberpräsidiums zu Magdeburg, vertreten durch hrn. consistorialrath Nitze, welcher als anerkennung der wirksamkeit der anstalt dem ersten lehrer derselben, hrn. dr. Tell, seine prädication als professor überreichte; der regierung zu Erfurt, vertreten durch hrn. oberregierungsrath v. Tettau; der realschule 1r ordnung zu Nordhausen (hr. director dr. Burghardt); der älteren lehrer des gymnasiums (herr director a. d. dr. Schirlitz und hr. pastor Döring aus Spickendorf); der früheren schüler des gymnasiums (hr. prof. dr. Münter aus Greifswald). ihnen schlossen sich die deputationen der gymnasien zu Heiligenstadt (director Grimme), Stendal (prof. Schötensack), Ilfeld (dir. Schimmelpfeng und oberlehrer dr. Müller), der lateinischen hauptschule zu Halle (oberlehrer dr. Thiele) und endlich des magistrats zu Nordhausen (oberbürgermeister Riemann) an. eine ganze reihe anderer anstalten hatte gratulationschriften, votivtafeln und glückwunschschreiben eingesendet, so die gymnasien von Burg, Erfurt, Wittenberg, Halberstadt u. a.

Nach beendigung dieser feier begab sich die versammlung in geordnetem zuge zu dem mit laub und blumen reich geschmückten geburtshause von Wilhelm Gesenius; nach einigen einleitenden worten des oberlehrer dr. Perschmann wurde eine an dem hause angebrachte gedenktafel mit der inschrift: geburtshaus von Wilhelm Gesenius, geb. den 3 febr. 1786, gest. zu Halle den 23 octbr. 1842, durch den primus des gymnasiums enthüllt, und mit einem dreimaligen hoch auf das gymnasium zu Nordhausen gieng die versammlung auseinander.

Um 2 uhr versammelte das festmahl eine stattliche zahl von gästen in den räumen des Riesenhauses. die gesellschaft, belebt durch eine reihe anregender und heiterer toaste blieb bis gegen abend zusammen, wo sie sich bei einem concerte in dem nahe an der stadt gelegenen lustwäldchen, dem Gehege, wiederum vereinigte.

Am 3 juli machten die lehrer und schüler der anstalt mit den gästen einen gemeinsamen ausflug über den Ravensberg und den Wiesenbecker teich nach der ruine Scharzfels. wie der vorhergehende, war auch dieser tag durch die witterung auffallend begünstigt, und in fröhlicher, durch den genusz der landschaftlichen schönheiten jener puncte noch gehobener stimmung endete die festfeier, welche sicherlich allen teilnehmern eine langdauernde freudige erinnerung zurückgelassen hat.

PERSCHMANN.

44.

NOCH EINMAL: IN WELCHER SPRACHE BEGINNT ZWECKMÄSZIGER WEISE DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT?

Οὔκουν δεινὸν ταυτί cε λέγειν δῆτ' ἔcτ' ἐμὲ καὶ διαβάλλειν;
Aristoph.

Meine anzeige der genannten schrift (s. 106 ff.) hat eine sehr charakteristische entgegnung von Bratuschek (s. 196 f.) hervorgerufen, deren tendenz sich zwar zur genüge von selbst verräth, die aber doch nicht ganz mit stillschweigen übergangen werden darf. der verf. versucht darin, nicht etwa meine behauptungen zu widerlegen, sondern ihnen in ermangelung sachlicher argumente 'rein persönliche motive' unterzuschieben. es bedarf einer so dreisten denuntiation gegenüber meinerseits wol kaum der versicherung, dasz es sich für mich bei der vorliegenden frage um viel höhere und wichtigere interessen handelte als um persönlichkeiten, die mir sonst ganz fern stehen. ich musz daher jeden versuch, dieser polemik eine persönliche wendung zu geben, einmal für allemal ablehnen und halte mich, wie ich es auch in meiner anzeige gethan habe, nur an die von der gegnerischen seite aufgestellten behauptungen.

Auszer den rein persönlichen invectiven enthält Bratuscheks artikel noch zweierlei: die berufung auf anerkannte pädagogische autoritäten und die provocation einer eingehenderen besprechung seiner schrift. hinsichtlich des ersteren punctes werden äuszerungen von Wiese und Bonitz über Ostendorfs trifurcationsplan aus den protokollen der Berliner octoberconferenz citiert. aber auf diese hätte sich Bratuschek lieber nicht berufen sollen. denn wenn Bonitz sich mit andern bewährten pädagogen schon gegen die trifurcation erklärt (a. o. s. 42) und seine bedenken gegen die französische unterlage für das latein nicht verhehlte (s. 90), wenn Wiese (s. 89) gerade das lateinische 'als ein vielbewährtes und unvergleichliches mittel zur ersten anregung und bildung des sprachsinns' vertheidigte, so folgt hieraus doch wol keine neigung zum trifurcationssystem, vielmehr hätte Br. aus den protokollen nur constatieren sollen, dasz Ostendorf mit seinem plan in Berlin allein stand. wenn man aber dort die mildeste form der ablehnung wählte (vgl. auch Wendt, zeitschr. für gymn.-wesen XXVIII 392), so wird man eine schärfere zurückweisung eben nicht für nötig gehalten haben. unsere jugend ist ein viel zu kostbares material, um sie zweifelhaften

pädagogischen experimenten preiszugeben, und es ist sehr zu hoffen, dasz man eine etwaige connivenz nach dieser seite hinterher nicht zu bereuen braucht.

Der verpflichtung, Bratuscheks programm eingehender zu besprechen, entheben mich die mitgeteilten kernsätze aus Ostendorfs brochüre, die aus jenem entnommen sind. wer das französische für etymologisch klarer und durchsichtiger erklärt als das latein, wer das, was er etwa in Curtius' tempora und modi ohne genügendes verständnis gelesen hat, im französischen wiederzufinden vermeint — man vergl. z. b. in Br.s analyse den 'doppelten bindevocal (sic;), die verschiedenen eingeschobenen buchstaben und verstärkungssilben, die berufung auf vocalsteigerung und nasalierung in den alten sprachen zur unterscheidung der französischen präsensbildung' und ähnliches — der sollte darauf verzichten, von oben herab über wissenschaftliche behandlung des sprachunterrichts mitzureden. sachkundige beurteiler mögen leicht aus jenem programm den standpunct seines verfassers selbst bemessen. wer ferner das heil der grammatischen forschung in einer verschmelzung der sogenannten historischen mit der philosophischen grammatik erblickt (a. o. s. 51) und, wie Bratuschek neuerdings thut, sich bis zur behauptung versteigt, die bedeutendsten leistungen in der syntax der neuzeit seien durchaus philosophisch, wer dann in einem athem K. F. Becker, Mätzner und Curtius citiert, mit dem halten wir allerdings eine discussion über diese fragen für völlig überflüssig. man kann zwar dem vertreter so confuser anschauungen nicht zumuten, sich bei der universalität seiner studien noch über das zu orientieren, was seit funfzig jahren auf dem gebiete der grammatik vorgegangen ist, aber der kürze halber wird es doch erlaubt sein, ihn u. a. auf Jollys neueste schrift, schulgrammatik und sprachwissenschaft (München 1874), zu verweisen, wo er auch einige interessante notizen über K. F. Becker findet.

Natürlich werde ich mich auch durch die schnödesten persönlichen invectiven nicht abhalten lassen, angriffen auf das gymnasium gegenüber, wie sie sich Ostendorf in jener brochüre erlaubt und in seiner neuesten flugschrift über die Berliner octoberconferenz mit 'göttlicher' naivetät weiter führt, in freimütigster weise ein wort der abwehr zu sagen, so oft es mir gut scheint, wenn aber Bratuschek den drang fühlt, seine psychologisch-pädagogisch-grammatischen studien in Langbeins archiv oder gar in seinen philosophischen monatsheften fortzusetzen, so bedauere ich, ihm dahin nicht folgen zu können.

Gieszen. W. Clemm.

45.

LIPPESCHE PROGRAMME 1873.

Detmold. gymn. Leopoldinum mit 2 realclassen. der provinzialschulrath von Westfalen, dr. Suffrian, wohnte zum ersten male als fürstlicher commissarius dem abiturientenexamen bei. dr. Rolle gieng ab an das gymn. zu Celle, es geht ab hülfspred. Schlettig und tritt prof. dr. Kestner in ruhestand. als prov. lehrer trat ein cand. Fr. Naber aus Hannover. schülerzahl 181, abit. des gymn. 4, der realsch. 1. — Abh. des gymnasiallehrers dr. L. Polle: de Lygdami carminibus. 19 s. 4. der verf. geht das 3e buch des Tibull genau durch und beweist zunächst durch vergleichung der parallelstellen, dasz Lygdamus den Ovidius nachgeahmt hat, nicht umgekehrt, sodann, dasz er besonders nachahmer des Tibullus ist. denn gewöhnliche oder von Tibull

entlehnte gedanken umschreibt er durch phrasen, so die gedanken von El. 1—4 (vgl. mit Tibull I 4), 5 (vgl. Tibull. I 3), 6 (vgl. I 2. I 5, 36). er ist unmäszig im gebrauch von epithetis vgl. 3, 9. 4, 14. 4, 42. 1, 7. 6, 5. schwülstig vgl. 4, 29 ff. 4, 45 ff., als phrasenliebhaber unklar vgl. 4, 64. 5, 2. 6, 13 ff. 3, 11—26. 4, 53. 3, 8. 4, 67—76. 4, 85—94 (vgl. Tib. I 6, 57). an folgenden stellen ändert der verf. die vulg. 4, 3: ite procul vani falsique avertite visus; 4, 11: sive illi vera monere mendaces somni prodere sive solent; 5, 8: sacra movere deae; 6, 24—26: qui se quique una verba iocosa colunt convenit iratus — severos: — quales hic poenas — illaque si quis (sc. sentiat), quid valeat etc.

Lemgo. gymn. dem gymnasium wurde als neues schulgebäude vorläufig auf 6 jahre von der fürstl. regierung der geräumige sog. Lippehof überwiesen. zunächst für das abiturientenexamen ist das gymnasium unter die oberaufsicht des preusz. provinzialschulraths für Westfalen gestellt, die völlige unterordnung des gymnasiums unter die oberaufsicht des preusz. provinzialschulcollegiums ist in nahe aussicht gestellt. schülerz. 178, abit. 7.

Bückeburg. gymn. mit realclassen. zeichenlehrer prof. Durand starb am 24 mai 1872; es gieng ab gymnasiallehrer Th. Reier an die realschule zu Iserlohn, es traten ein gymnasiallehrer E. Köhler von Barmen und cand. E. v. Keitz. schülerz. 250, abit. 5. die sammlungen der schule, besonders die naturwissenschaftlichen, sind reich beschenkt worden. — Abh. des gymnasiallehrers E. Köhler: die philosophie des Euripides. I. Anaxagoras und Euripides. 32 s. 4. die philosophie des Euripides ist auszer in den allgemeinen werken vielfach besonders behandelt worden; so von Hasse in zwei Magdeburger schulschriften (1859. 1870), Höhne (Plauen 1867), Jessen (Flensburg 1843. 1849 und in der zs. f. alt.-w. 1852), Lübker (Parchim 1863), Ed. Müller (Breslau 1826), Pohle (Trier 1868), O. Ribbeck (Bern 1868), Schneither (Gröningen 1828), Spengler (Köln 1863), Warmbold (Bernburg 1871), Winiewski (Münster 1860. 1864). der verf. obiger abhandlung hat seine aufgabe aber anders gefaszt und will die einflüsse der früheren und gleichzeitigen philosophen, sowie der zeitverhältnisse auf Euripides nachweisen. von allen bedeutenderen männern hat am meisten Anaxagoras auf Eur. eingewirkt. zunächst gibt der verf. eine übersicht über Anax. leben und philosophie, mit zugrundelegung der sammlung von Schaubach (eine neuere schrift über den gegenstand von Alexi. Neu-Ruppin 1867), wobei er gegen Hermann an dem geburtsjahr ol. 70, 1 festhält. dann geht er die beziehungen durch, die sich bei Eur. auf Anax. finden mögen, allerdings einige, wie er selbst zugesteht, in ihrer allgemeinheit weniger sicher, andere aber nicht zu verkennen, so der preis der freundschaft mit rücksicht auf Anax. persönlichkeit, das lob wissenschaftlicher forschungen, directe anführungen von lehren des Anax., mit der bemerkung, sie rührten von einem weisen manne her, in der construction der elemente der dinge, der ansicht vom übergehen der seele in den äther, von der göttlichen natur des geistes, der veränderung der dinge durch mischung (fr. 836 Dind.), in der lehre von der sonne, in zahlreichen einzelheiten, der allgemeinen deutung der götter usw.; nirgends gehe in seinen naturphilosophischen ansichten Eur. über Anax. hinaus, er reproduciere denselben nur; nur auf ethischem und religiösem gebiete sei er selbständig.

Herford. Hölscher.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

46.
MATURITÄTSZEUGNIS, NICHT MATURITÄTSPRÜFUNG.

Fundamentale momente des schulunterrichts.

Erkennen und thun haben eine gemeinsame wurzel. sie haben eine ursprüngliche untrennbare einheit; zwischen ihnen ist kein innerer gegensatz; keins von beiden hat die priorität. erkennen in seiner ursprünglichkeit und reinheit, in seiner totalität steht fundamental unter ethischer norm. intelligenz und that sind in dem ununterschiedlichen des begriffs des willens eins, in der erscheinung gegensätzlich. der wille ist die quelle der reinen erkenntnis. wie die bildung des wollens, so hat auch die des denkens, das auf erkennen gerichtet ist, seinen ausgang vom gehorsam; dieser bereitet vor und bewirkt die selbstthätigkeit des geistes in ihrer totalität. die bildung zur selbständigen unterordnung des thuenden und des denkenden subjects unter das object ist praktische und theoretische erziehung. das erkennen beginnt mit dem gehorsam des auffassenden, in sich aufnehmenden subjects gegen das object, besteht in der unterordnung desselben unter das, was ihm seine thätigkeit bewegend entgegen tritt. in dem erkennen ist also das object das prius, das an das auffassende subject herantritt, dasselbe in seine gewalt nimmt und bestimmt. der gegenstand steht aber dem erkennenden geiste nicht in einer fernen fremde gegenüber und wird als solcher in die vorstellung aufgenommen und in dem gedächtnis festgehalten, sondern wird in innerer verwandtschaft von der selbstthätigkeit des geistes erfaszt und gewinnt in demselben eine homogene gestalt. das, was erkannt wird, ist dem verwandt, was in uns erkennt. so sind im erkennen drei momente im zusammenwirken und in innerer durchdringung: das in sich bestimmte object, das diesem verwandt entgegenkommende subject und die vermittelung derselben zur einheit. das er-

kennen, in welchem das subject durch innere entgegenkommende selbstthätigkeit mit dem object in einheit tritt, wird dadurch gebildet, dasz das zu erkennende in seiner festen bestimmtheit dem erkennenden gegenüber tritt und dessen verwandte thätigkeit sollicitiert. so wirkt im erkennen das object alles und zugleich in innerer verwandtschaft mit demselben alles das zum auffassen entgegenkommende erkennende subject. dazu ist die vermittelung zwischen dem zu erkennenden object und dem erkennenden subject durch die kunst der lehre notwendig. der lernende lernt nicht ohne den lehrer erkennen. die thätigkeit der lehre ist auf das object und das subject des erkennens in ihrem innern verhältnis gerichtet, indem sie sowol den gegenstand vor den erkennenden hinstellt und nach seinem innern, seinem begriff objectiv an sich und in angemessenheit zu der stufe der erkenntnisfähigkeit aufschlieszt, als auch das auge des erkennenden subjects öffnet, übt und leitet, seinen geistigen sinn weckt und spannt, die thätigkeit seines denkens dirigiert, denn der geist in seiner natürlichkeit ist ruhend und passiv und bedarf, dasz er durch eine von auszen herankommende verwandte einwirkung d. h. durch erziehung zu sich selbst, zu seiner immanenten actualität geführt werde. so illustriert der lehrende den gegenstand in seinem innern, seinem begriff nicht blosz nach seinem immanenten objectiven an sich, sondern gestaltet dessen form nach dem masze der jugendlichen auffassungskraft und verwandtschaft und weckt und spannt, disponiert und dirigiert den jugendlichen geist zum erkennenden denken.

Das mittel der lehrthätigkeit ist das pädagogische wort. es gibt eine pädagogische kunst der rede; diese sich zu erwerben und zu üben ist die aufgabe des lehrers. das pädagogische wort ist nicht blosz ein erzeugnis des gegenstandes, denselben, sowie er an sich ist, darstellend, sondern wird zugleich in angemessenheit zu der geistigen kraft und der anschauungs- und denkweise des schülers gebildet. der inhalt des worts gehört rein der sache an, aber die form, in welcher derselbe erscheint, welche zu wirken bestimmt ist, ist durch ein hinsehen auf den lernenden gestaltet. der lehrer musz daher nicht blosz den gegenstand an und für sich auszusprechen verstehen, sondern durch den blick auf die geistige verfassung, die fähigkeit und das bedürfnis des schülers die gestaltung der rede treffen und deren bewegung leiten. das wort wird nur so ein didaktisches, indem es nicht blosz aus dem gegenstande hervorgeht, damit es dessen inneres ausspreche und ans licht des allgemeinen bewustseins fördere, sondern der auffassungskraft und der stimmung des lernenden accommodiert wird, indem es nicht blosz unter der notwendigkeit des objects steht, sondern in gleichem masze die forderung des lernenden subjects befriedigt. kenntnis des gegenstandes, gelehrsamkeit macht noch nicht den lehrer. dies gilt für jede lehre, auch der universität, noch entschiedener für alle stufen der pädagogischen didaxis der schule. die mutter, indem sie theoretisch und sittlich ihr kind lehrt, findet in der verwandtschaft ihrer liebe mit

der kindesnatur durch einen natürlichen tact das verständliche und wirksame wort. der lehrer erwirbt sich die form und das individuelle masz der pädagogischen rede als die ihm eigentümliche und notwendige kunst. die didaktisch unersetzliche bedeutung des pädagogischen worts wird unmittelbar klar, wenn man einmal sieht, wie ein virtuos der gegenständlichen erkenntnis ohne lehrhafte condescendenz für die unterweisung eines kindes in den elementen völlig rathlos dasteht. die kunst des lehrens ist nur erreichbar, wenn der lehrende unmittelbarkeit des sinnes für jugendliche geistesart hat, wenn dieser ihn auf seinen wegen begleitet und ihm die worte eingibt, so dasz ihm unbewust und habituell präsent ist, wie die jugend die dinge ansieht und auffaszt, versteht und misversteht, wie es in ihrem innern aussieht, wie ihr zu mute ist, so dasz er in die anschauungs- und denkweise der jugend hineinblickend ihre geistigen operationen in ihren ausgängen und motiven, ihren fortgängen und zielen didaktisch leitend und helfend begleitet. 'die lieblichkeit jugendlicher blüte', wie sie Pestalozzi fordert, welche im fortgange der jahre nicht verwelkt, innere verwandtschaft des lehrenden in seiner reife mit der jugend in ihrem werden, nicht herablassung aus reflexion und mit bewuster wahl macht den rechten lehrer. diese befähigt, die jugend zu der höhe des gegenstandes nach den abstufungen, auf welchen er ihr erreichbar ist, fortschreitend emporzuheben. der lehrende, dem die jugendliche ader in innerer verwandtschaft mit jugendart fehlt, trifft, selbst bei tiefer gegenständlicher kenntnis, nicht das innere des schülers, sein verstehen zu entgegenkommender mitwirkung emporhebend und sein gemüt zu innerer teilnahme bewegend. es gibt aber auch eine falsche condescendenz, in welcher allein die richtung auf ein bedürfnis des lernenden herscht und dies subjective moment der methode ausschlieszlich oder überwiegend die didaxis bestimmt, so dasz die totalität und höhe des gegenstandes hinter dasselbe zurückgestellt oder gar ihm preisgegeben wird. so ist es in jeder art des formalismus, einer abstracten bildung, in welcher es sich allein um die spannung und übung der geistigen kraft in ihrer subjectivität handelt, so dasz die einwirkung des gegenstandes, in welcher er den lernenden berührt und bestimmt, von ihm erkannt wird und ihm einwohnt, zurückgedrängt wird und unbeachtet bleibt. diese didaktische richtung bewegt sich allein in formellen subjectiven operationen, welche der totalität des wirklichen bildungsbedürfnisses des lernenden nicht genügen, seinen geist nicht mit einem gegenständlichen gehalt erfüllen und ethisch bestimmen, die subjectivität nicht zu der bestimmtheit und der höhe des objects emporheben, welche den gegenstand zu einem — formellen — bildungsmittel herabsetzen und — mit einem worte — die für jede erkenntnis, jeden unterricht geltende notwendigkeit des prius des objects verkennen und unbeachtet lassen.

Der rechte unterricht geht gleichmäszig sowol auf das object, als das subject, indem er eine vermittelung derselben, die sich ge-

trennt gegenüber stehen, bewirkt, indem er das object in seiner bestimmten unendlichkeit nach angemessenheit zu dem auffassenden subjecte von seiten, die demselben notwendig und faszlich sind, vorführt und illustriert und das subject zu der entgegenkommenden thätigkeit der auffassung und aneignung vorbereitet, bewegt und leitet. das ist die einheit des objectiven und des subjectiven moments der didaxis, durch welche erkennen und persönliche bildung entstehen. wo der lehrende in seiner thätigkeit überwiegt, in ihr lediglich gegenständliches gibt, der lernende überwiegend sich passiv recipierend verhält und nur gegenständliches in seiner vereinzelung und fremdheit aufnimmt, da entstehen kenntnisse in ihrer isoliertheit, welche dem geiste in der vorstellung gegenüberstehen. diese sind todtes material ohne innern und belebenden zusammenhang, bewirken nicht geistesbildung, wie zusammengetragene steine noch nicht einen tempel machen. kenntnisse in ihrer vereinzelung lassen sich nach einem objectiven masze messen. erkenntnis ist nicht blosz auffassung der gegenstände als einzelner, dem geiste fremd gegenüberstehender, sondern einheit des objectiven und des subjectiven, totalität der geistesbildung. erkennen ist nicht überwiegend wirkung der lehre, sondern im letzten grunde der thätigkeit des lernenden. der lehrende kann die individuelle innere aneignung nicht geben und nicht ersetzen. seine thätigkeit besteht darin, dasz er den gegenstand vor das auge des lernenden stelle und illustriere, dasz er den sinn des schülers aufzuschlieszen, seine kraft des auffassens zu bewegen, zu spannen und zu dirigieren suche, damit dieser die operationen der aneignung des objects, des verstehens und erkennens, der praktischen anwendung und übung mit selbständigkeit und selbstthätigkeit mache. was der schüler sucht und findet, ist mehr, als was der lehrer gibt. zu dieser mitwirkenden thätigkeit des lehrenden ist unumgänglich notwendig unmittelbare kenntnis des jugendlichen geistes, der weise seiner auffassung, seines standes und seines fortschreitens, freude an der art des jugendlichen werdens zugleich mit bewahrung des vollen ernstes für die reinheit des gegenstandes und der strenge der richtung nach dem vollen ziele der geistesbildung. der lehrende bedarf der oratio flexanima, der ψυχαγωγία, um die selbstthätigkeit des lernenden zum entgegenkommen zu wecken, zu stärken und zu dirigieren, der condescendenz, ebenso sehr und noch mehr in der methode seines worts, als in der wahl der gegenstände, denn die verständlichkeit und seeleneinwirkung der lehre liegt mehr in der form, als in dem stoff. nur das beste und das höchste ist dem lernenden gut genug; und die didaktische kunst besteht darin, grade dieses dem verständnis und dem gemüte nahe zu bringen. für das eingehen in das der jugend notwendige und gemäsze musz der lehrer unverwelkliche frische der mitempfindung und unmittelbare sicherheit der auffindung der rechten einwirkung sich bewahren und fortgehend erneuern. denn der schüler musz von dem lehrer erst geweckt werden; der natür-

liche jugendartige sinn der zerstreuten unsicherheit und unbewustheit oder der passivität musz einen stosz empfangen, damit er auf den gegenstand eingehe und sich in der richtung auf die höhe desselben emporhebe. er kommt durch eine brücke von worten und formen, die ihm fremd entgegentreten, zum inhalt; erst durch diese wird der sinn für denselben geweckt. treibt der lehrer ihn nur in worten und formen um, so bleibt der schüler darin haften und kommt nicht zu der sache selbst. der lehrer musz daher mit dem treffenden, d. h. dem aus dem innern des gegenstandes hervorgehenden und demselben entsprechenden wort auf das, was den begriff, das punctum saliens dessen, was das ist, was aufgefaszt, in übung angeeignet und dem geiste und dem gemüte heimisch und verwandt werden soll, enthält, illustrierend hinweisen und mit diesem zugleich die form seiner rede dem geistigen stande und bedürfnisse des lernenden in seinem werden gemäsz gestalten. es ist für den lehrenden notwendig, dasz er die höhe seines bewustseins und die weite seines reflectierens und seiner gegenständlichen kenntnis nicht in den gang der erst werdenden jugend hineintrage, sondern seine vorgeschrittene reife und die volle gestalt des gegenstandes zurückstellend und in den bildungsstand und das bedürfnis der jugend hineinsehend für sie wirke. er musz aus dem, was bereits im bewustsein des schülers ist, eine direction nach einer eindringenderen und volleren auffassung des gegenstandes, auf welche dieser selbst schon wartet, für seine selbstthätigkeit vermitteln, dem lernenden das klarmachende wort entgegen bringen, welches den gegenstand für ihn nach seinem masze bezeichnet und in seinem sinne das seine ist, welches er nur noch nicht selbst finden konnte. der schüler fängt damit an, gedanken anderer auffassen zu können, ohne sie zu verändern, er lernt so auf eigne vorstellungen verzicht leisten, weil sie nicht genügen. zu dieser das denken leitenden didaktischen einwirkung wird der lehrer befähigt, wenn er dem schüler ins auge blickt, in dessen sinn sympathisch eingeht und von dem aus ihn weiter führt. dann wird die lehre dem schüler eine hülfe, dasz er mit selbstthätigkeit lernt, dasz er mit der kenntnis eine gewisheit gewinnt, für welche er einzustehen anfängt. die wirkung des unterrichts bleibt leicht aus, wenn der lehrende, anstatt den gegenstand in seiner reinheit nach dem masze der fassungskraft des lernenden zu entwickeln, zu viel von dem seinen hinzufügt. das höchste und letzte des unterrichts ist, dasz er, indem er nicht zu viel thut und gibt, den schüler selbstthätig nachfolgend und mitarbeitend zu denken und zu erkennen übt und gewöhnt, aber in den forderungen an die präparation, die repetition, die production des erlernten mit der strenge des gegenständlichen maszes verfährt. der lehrer darf nicht über die köpfe der schüler weg lehren und nicht sie ihren besondern natürlichen gang des denkens auf eigne hand gehen lassen. so lernt der schüler nicht blosz gegenständliches in seiner vereinzelung und in innerer fremdheit, das ohne verwandtschaft und unerkannt in

seiner vorstellung stehen bleibt, sondern sieht in demselben geistig homogenes und congruentes; er erkennt es und fängt an, systematisches bewustsein zu gewinnen. so wird er befähigt, mit selbständigkeit in gegenstände hineinzudringen, die operationen des lernens, der erkenntnis selbstthätig zu machen, sich in seiner totalität fortzubilden. das ist lernen, erwerb des erkennens und des wissens. wissen ist nicht subjectivität des denkens, sondern gegenständlichkeit, aber nicht blosz solche isoliert, sondern mit dem verwandten subjectiven des denkenden zu einer einheit durchdrungen. dies didaktisch unersätzliche verhältnis in der gemeinschaft des lehrenden und der selbständig entgegenkommenden thätigkeit des lernenden hat seinen ausgang und sein fundament in der habituellen erkenntnis des lehrenden von jugendlicher art im allgemeinen und im individuellen.

Didaktische fragen und prüfungen.

Die gemeinschaft des lehrers und seiner schüler führt zu einem wechselverkehr der rede in fragen und antworten. der schüler soll nicht blosz hören, was der lehrer zu ihm redet; das führt zu leicht zu einer passivität des aufnehmens und zu einer uniformität des denkens, in welcher sich die theoretische selbständigkeit nicht bewährt und die individualität in ihrem verhältnisse zum gegenstande nicht bethätigt. im schulunterricht, welcher die leitung und übung der werdenden, noch nicht erstarkten und in ihrer direction gesicherten erkenntnisfähigkeit zur aufgabe hat, haben für keinen gegenstand ununterbrochene zusammenhängende vorträge ihre stelle. der lehrer darf sich niemals mit seiner thätigkeit begnügen, sondern sein wort ist so zu gestalten und zu dirigieren, dasz der schüler zur selbständigkeit einer individuellen aneignung und verarbeitung aufgefordert und geleitet, gestärkt und befestigt werde. die rede des lehrers, indem sie aug' in auge des schülers sich bewegt, richtet ihre attention auf seine aufmerksamkeit, diese zu wecken, zu leiten und gespannt zu halten, auf seine entgegenkommende denkthätigkeit, damit er diese in einer selbständigen reinen aufnahme und erkenntnis der sache bewähre. der lehrer geht denkend voran und der schüler folgt ihm in denkender mitwirkung. so hat der schulunterricht für den im werden des erkennens begriffenen menschen den wechselverkehr der gesprächsform. diese läszt begriffe und gedankenreihen eben so sehr und noch mehr finden, als sie mitteilt. der lehrer soll nicht allein agieren und zu viel geben; er soll sich präsent halten, wie viel und wie wenig er selbst für seine aufgabe zu vollbringen vermag. daher ist der unterricht eine fortgehende didaktische prüfung nicht blosz der einzelnen kenntnisse, sondern der geister, damit er diese in der unsicherheit ihres werdens auf den rechten weg des erkennens leite und auf demselben befestige. für diesen wechselverkehr musz der vortrag des lehrers durch fragen unterbrochen werden. die frage dient zur weckung und leitung der

selbstthätigkeit des lernenden; sie wirkt dahin, dasz er erregt und angehalten werde, seine aufmerksamkeit rein auf den gegenstand und seine folge gespannt zu richten und zu schärfen. der kanon der rein didaktischen frage ist also, dasz in dem gedanken, der in frage und antwort gefaszt und nach seinen momenten gelernt wird, die frage so geformt werde, dasz der lernende durch sie aufgefordert wird, das hauptmoment, das eigentliche innere desselben aus dem zusammenhange teils des gelehrten, teils des im allgemeinen bewustsein liegenden selbst zu finden, indem das fragende wort auf das noch nicht gefundene hauptmoment hindeutet und es als antwort des gefragten lernenden aus dem vorliegenden zusammenhange hervorlockt. die fertigkeit und sicherheit, an der rechten stelle, in der rechten weise, mit dem gehörigen masze — denn mit wenigem läszt sich vieles, das nöthige erreichen — zu fragen ist für den lehrer eine ebenso unerläszliche kunst, wie die zusammenhängende didaxis, und führt die schüler zur selbständigkeit des erkennens in dem bewustsein der notwendigkeit der unterordnung unter den gegenstand, welches durch ein beliebiges räsonnieren und ein willkürliches suchen und finden ins blaue hinein so leicht verloren geht, aber in den bestimmten grenzen des gegenstandes, unter der herschaft der ἀνάγκη τοῦ λόγου bewahrt wird. die hauptsache im unterricht ist nicht blosz vielseitiges wissen, sondern methodische zucht für die selbstthätigkeit des gegenständlichen auffassens und des von diesem geleiteten individuell verarbeitenden aneignens. die den vortrag des lehrers unterbrechenden fragen nötigen den schüler, mit gespannter thätigkeit seiner theoretischen kraft bei der sache zu bleiben, sein denken dem didaktischen gegenstande unterzuordnen, gewöhnen an gehorsam des erkennens, nehmen ihn in seinem werden in theoretische zucht.

Jede frage als pädagogische hat rein didaktische bedeutung, in welcher das examinatorische moment zugleich enthalten ist. prüfungen als didaktische mittel in dem verlauf des unterrichts und seinen ganzen zusammenhang betreffend können nicht zu viel und sorgfältig genug sein, denn wer sich bildet, darf nicht läszliche forderungen erwarten. die kunst des lehrers ist darauf gerichtet, mit wenigen worten das notwendige und das fördernde zu erreichen und so zeit zu sparen. examinatorische fragen erhalten dem lehrer fortgehend die kenntnis, was und von welchen gegenständlichen seiten, wie sicher und in welcher eigentümlichen weise und richtung der individuellen selbstthätigkeit der schüler das gelehrte aufgefaszt und für seine bildung verwendet hat. indem das fragen den gang, den grad, die individuelle weise der erkenntnis und des verständnisses prüft, bekommt es zugleich die bedeutung der ermittelung, an welcher stelle und nach welcher seite eine ergänzung oder eine retractation des unterrichts für die zukunft notwendig ist, damit das gelehrte zur sichern präsenz und in der rechten richtung befestigt werde. so verbindet sich mit dem examinatorischen fragen das

moment der ergänzung, der leitung und der befestigung der didaxis. indem das examinatorische fragen sich nicht blosz auf das unmittelbar nächste und einzelne bezieht, sondern auch auf das frühere, selbst die vorangehenden classen, zurückgeht und in den zusammenhang eingeht, nicht blosz auf das wissen in den einzelnen lehrgegenständen, sondern in und mit diesem auf die gewonnene kraft und die entwicklung des sinnes und der richtung des erkennens sich wendet, so entsteht aus demselben für den schüler der gewinn eines nachhaltigen und innerlich zusammenhängenden wissens und die belebung und die bildung eines gegenständlichen erkennens. noch andere fragen in rein didaktischer absicht sind bestimmt, den schüler zu veranlassen und aufzufordern, dasz er seine auffassung aus der passivität der gegenüberstehenden vorstellung zur bethätigung des erkennenden eindringens und vordringens in den gegenstand hinüberzuführen anfange, überall im lernenden mit dem fortgange des gelehrten das nachsinnen aus sich, das forschen und das selbstfinden, die selbstthätigkeit des gegenständlichen auffassens und eindringens, welche auf allen wegen das im unterricht überlieferte zu begleiten haben, zu wecken, zu stärken und zu leiten. denn der schüler soll nicht blosz das überlieferte als solches von auszen entgegennehmen, sondern mit der sicherheit in demselben, als dem ausgange des äuszern und innern weiterschreitens, eine selbständige erfassung aus dem innern des gegenstandes und ein über das gegebene als solches hinausgehen der freien verwandten geistesthätigkeit nach dem masze der stufen seiner entwicklung verbinden. wir fordern das didaktische prius des objects, aber betonen für jede stufe des unterrichts, dasz mit diesem das subjective des verwandten entgegenkommens in innerer einheit sich verbinde. der lehrende macht nicht die geistige gestalt des schülers, sondern der schüler selbst schafft sich seine geistesbildung von innen durch geistige thätigkeit, aber diese ist dadurch bedingt, dasz sie durch erziehung und unterricht angeregt, bewegt und in fester richtung geleitet werde. wenn ein gegenstand, eine vorstellung, eine reihe von sich ergebenden gedanken im unterricht vorgeführt ist, so ist es didaktisch angebracht, ja notwendig, den schüler durch eine frage zu veranlassen, die aus dem vorangehenden sich ergebende folgerung, die weiterführung der gedankenreihe, das aus der combination derselben hervorgehende resultat selbst zu suchen, zu finden und auszusprechen. diese operation ist didaktisch, aber in ihr ist auch ein examinatorisches moment. nur diejenige didaxis ist die rechte, welche zugleich prüfend sich an die subjectivität des schülers wendet, aber auch umgekehrt. von groszer didaktischer wichtigkeit sind alle fragen, welche eine freie bethätigung der aneignung und verarbeitung des gewusten und erkannten veranlassen und herausfordern. dafür ist auch die freiere form zu empfehlen, welche dem schüler die aufgabe stellt, dasz er über einen vorkommenden gegenstand ausspreche, was er über denselben erkannt habe oder wie er

ihn ansehe. der lehrer musz dem schüler zur belebung der aufmerksamkeit und der selbständig sich ergehenden, erkennenden und suchenden thätigkeit die freude gestatten, dasz er selbst entgegen bringe, was er gelernt und erkannt hat, dasz er reihen und combinationen von gedankenconsequenzen auf eigne hand entwickele, und so dem lehrenden in seiner doctrin entgegen komme und an seine stelle trete. so wird der schüler der fortschritte seines erkennens und wissens, seines könnens inne, vor passivität, mechanismus, uniformität des auffassens in der blosz gegenüberstehenden vorstellung bewahrt, wird zum streben aus eigner erkennender kraft angeregt und geleitet. so lernt aber auch der lehrer seine schüler kennen, thut blicke in ihre innere bewegung und geistesgestaltung zur gemeinschaft des wechselverkehrs und zur freude für beide. gegenständlich in vortrefflicher beredsamkeit lehrende lehrer und vor ihm schweigende, stumme schüler geben nicht ein rechtes bild einer lehr- und lerngemeinschaft.

Es ist überall darauf zu halten, dasz die schüler präcis und klar, in guten worten und zusammenhängend, schon auf den bloszen wink des lehrenden antworten. das musz, ohne dasz viel admonition nötig sei, zur gewohnheit und zum allgemeinen ton der classe geworden sein. jede frage des lehrers geht nicht blosz den schüler an, an welchen sie unmittelbar gerichtet ist, sondern sämtliche schüler müssen jede frage, jede aufgabe auch als sie betreffend ansehen, sie, auch wenn ein anderer spricht, für sich beantworten, so dasz sie, aufgerufen, ohne weiteres in der beantwortung fortfahren können. jedes intermittieren der aufmerksamkeit musz scharf gerügt werden. dies gehört zur disciplin des unterrichts. es ist ein unerträglicher zustand, wenn der lehrer, lediglich auf den gegenstand und seine folge gerichtet, die an die nötige intention gewöhnende und die lebendige aufmerksamkeit erhaltende didaktische disciplin unterläszt, wenn er sich z. b. eine folge festsetzt, in welcher die schüler zu aufgaben, zum antworten, zur repetition aufgerufen werden, wo dann die schüler in ihrer unberechenbaren schlauheit sich diese folge oder sonst wiederkehrende manieren merken und sicher und getrost, dasz sie heute nicht 'ankommen', sich allotrien überlassen. es gehört zur disciplin des unterrichts, dasz in jeder lection möglichst viele schüler nach ihrem masze zur hervortretenden selbstthätigkeit aufgefordert werden. dafür gilt die voraussetzung, dasz der lehrer seine schüler kennt und sie immer näher zu kennen bemüht ist. erst dann kann er recht unterrichten, die rechte mitteilung und das treffende wort, die angemessene frage und aufgabe, die wirksame anregung und admonition theoretisch und ethisch finden. der lehrer musz fortgehend in der individuellen position des fragenden, des zur entgegenkommenden selbstthätigkeit admonierenden, nicht blosz ins allgemeine objective lehrend vor seinen schülern stehen. der lehrer musz auge und sinn nach allen seiten immer offen haben und, während er mit ganzer seele bei dem gegenstande

des unterrichts ist, zugleich seinen blick auf die gesamtheit der schüler mit der unterscheidung der individualität eines jeden gerichtet halten, damit er vor ihnen zur entgegenkommenden thätigkeit, zur fortgehenden bereitschaft des antwortens, zur lebendigkeit des gegenständlichen interesses, zur denkenden mitwirkung auffordernd stehe, damit er von ihnen lerne, wie er lehren und leiten soll. das ist die disciplin des unterrichts, welche in dem lehrer ein persönliches verhältnis zu seinen schülern, in der schule eine wechselwirkung der lehr- und lerngemeinschaft voraussetzt, ohne welche der belebende und leitende schulgeist nicht einzieht.

Zum lebendigen wechselverkehr zwischen dem lehrer und seinen schülern gehört aber auch die gegenfrage des schülers, in welcher er didaktische bedenken, einwürfe, zweifel, expectorationen an den lehrer richtet. diese haltung des schülers dem lehrer gegenüber ist in bezug auf eine beliebigkeit und willkür des lernens und des verhaltens ohne bedenken, wenn der volle ernst des gehorsams des erkennens in dem ton des unterrichts und die strenge der disciplin in der schulgemeinschaft herscht. denn dieser gehorsam ist nicht ein mechanischer, sondern führt zur vollen freiheit des erkennens. die bereitschaft und aufgelegtheit des schülers zu einem solchen individuellen entgegentreten wird durch die didaktische haltung des lehrenden gewirkt, welche, indem sie überall nach dem verständnis fragt, den schüler zur gegenfrage bewegt. und die rechte liberalität und urbanität in dem verkehr des lehrers und seiner schüler ruft hervor und erleichtert das entgegenkommende fragen. aber auch eine feststehende form schriftlicher fragen, welche der schüler an den lehrer richtet, ist zu empfehlen. wenn der schüler mit hingebung dem unterricht beiwohnt, alles in dem gange seines strebens genau und ernst nimmt, so entstehen ihm probleme, die der unterricht hervorruft, aber nicht löst und die aus seinem eignen denken und studieren sich erheben. es ist schon ein gewinn seiner bildung, dasz er solche bedenken nicht unbeachtet vorübergehen läszt, sondern sie als aufgaben seines sinnens und erkennens vor sich hinstellt, dasz sie ihm zu fragen werden, die ihn bewegen und beunruhigen, auf die er eine antwort sucht. es ist darin ein beweis, dass er mit gewecktem sinne denkt und strebt und nicht in bequemer gedankenlosigkeit und passivität eines oberflächlichen hörens und aufnehmens hingeht. der lehrer erkennt aus solchen fragen, was seinem unterricht abgeht, wohin er seine aufmerksamkeit verstärkt zu richten hat, damit er ergänzend und retractierend eintrete, sieht darin ein mittel zu erkennen, was dem schüler gemäsz und notwendig ist, und wird sich angelegen sein lassen, seinen schülern nach ihren individuellen bedürfnissen und wünschen helfend entgegenzukommen. wir dürfen nichts von dem unterlassen, was die gegenseitigkeit des verkehrs zwischen dem lehrer und seinen schülern belebt, nicht blosz den lehrer, sondern auch die schüler zu einer aussprache ihres innern bewegt. wie oft geschieht es, dasz der lehrer

den bildungsstand und die geistigen bedürfnisse seiner schüler gar nicht kennt, dasz ihm ihre persönliche geistesrichtung und denkweise, ihre innere gestalt und das, was in ihrer seele sich regt, völlig verhüllt sind.

Diese andeutungen über die disciplin des unterrichts dienen zum beweise, dasz für den unterrichtenden eine eingehende kenntnis des geistesstandes seiner schüler notwendig ist, dasz der rechte unterricht nicht von oben und von auszen kommt und ins blaue geht, das treffen seiner wirksamkeit in dem geiste des schülers nicht einer zufälligkeit und beliebigkeit überläszt, sondern dasz er eine individuelle kenntnis der schüler voraussetzt und zu dieser führt. eine bessere und sicherere kenntnis des theoretischen standes der schüler ist durch kein anderes mittel erreichbar, als durch den unterricht und seine disciplin. anders ist es in der universitätsdidaxis. die lehrweise der universität und die des gymnasiums sind gründlich verschieden. dort gilt eine objectivität der norm der didaxis; hier ist der unterricht in pädagogischer abhängigkeit von dem subjectiven des geistesstandes der in didaktischer zucht stehenden schüler. gemäsz diesem gegensatz ist das princip der beurteilung der universitätsbildung und der der gymnasialbildung völlig verschieden.

Wir haben ein subjectives moment der gymnasialen didaxis, die anfassung des lernenden subjects zur erregung und leitung der selbstthätigkeit, der eignen denkoperationen durch den stoff der frage und in dem ganzen wechselverkehr, in welchem der schüler mit dem lehrer steht, betont. wir dürfen aber nicht unterlassen, mit diesem das objective moment, das gewicht des gegenstandes als des didaktischen prius zu verbinden. aller unterricht, alle bildung des erkennens beginnt mit dem zweifellosen gehorsam gegen das object, welches durch die autorität des lehrers vermittelt wird. was der lehrer lehrend sagt, wird von dem schüler als das wahre auf autorität entgegengenommen. so wird er durch pädagogische vermittelung zur wahrheit des gegenständlichen erkennens hingeführt. eine subjectivität eines über den gegenstand hinfahrenden denkens, das sich in sich behauptet und der gegenständlichkeit gegenüber in position setzt, ist nicht statthaft. dies führt zur sophistik in ihrer mannigfaltigen gestalt. dieser dient der abstracte didaktische formalismus, welcher nicht zur erkenntnis des gegenstandes führt, sondern denselben zum bloszen mittel für die übung subjectiver operationen, zum 'bildungsmittel' herabsetzt, durch welches die leere, gegen das object, gegen jede gegenständliche wahrheit indifferente subjectivität zur selbständigkeit in sich geführt wird. ihr ist der mensch das masz aller dinge, nicht die objectivität der realität des kosmos und des geistigen universums. lehrer und schüler in ihrem wechselverkehr haben nicht die stellung von zwei disputierenden mit gleichen rechten. der lehrer lehrt, d. h. seine autorität stellt den gegenstand als ziel des erkennens vor das geistige

auge des schülers. dieser wird unter der herschaft der autorität des lehrers geübt, seinen sinn zu öffnen, auf den gegenstand zu dirigieren, denselben zu sehen und aufzufassen. so lernt er mit dem gehorsam des denkens. er denkt nicht, wie er will und wie er meint, sondern wie der gegenstand befiehlt, wie dessen vermittelung durch die lehre von ihm fordert. der lehrer exponiert den gegenstand, schlieszt dessen begriff auf, illustriert ihn. dem vorangehenden lehrer folgend denkt der schüler dem gegenstande nach in der geistesstimmung und mit dem bewustsein, dasz er nicht über denselben urteilen, denken, meinen, sondern sich ihm submittieren, lernend ihn auffassen soll. wie der wille in zucht zu nehmen ist unter das sittliche gesetz durch die bestimmende einwirkung des erziehenden, so ist auch das erkennen in zucht unter die wahrheit, welche in der gegenständlichkeit ist, zu stellen durch vermittelung des unterrichtenden lehrers. wie die actualität des willens, so beginnt auch das wirkliche erkennen mit dem gehorsam gegen den gegenstand. das erkennen in seiner selbständigkeit hat eine objectiv allgemeine norm. der schüler steht aber noch unter der didaktischen zucht, ist erst in den anfängen des erkennens noch nicht zur selbständigkeit desselben vorgeschritten. sein erkennen gestattet noch nicht eine objectiv allgemeine norm, sondern nur ein individuelles masz, welches durch die besonderen bedingtheiten und eigentümlichkeiten seiner didaktischen zucht mit bestimmt ist; es läszt sich also nicht auszerhalb derselben anlegen. das masz des abschlusses der gymnasialen bildung hat daher nicht eine objective allgemeinheit, nach welcher von auszen über die einzelnen schüler geurteilt werden darf, sondern gehört allein der schule, welche die didaktische zucht geübt hat. ein allgemeines objectives masz trifft nicht vollständig und sicher die wirklichkeit.

Zu der didaktischen gegenständlichen vermittelung dienen fragen des lehrenden, die von dem gegenstande ausgehen und das lernende subject zur entgegenkommenden thätigkeit aufrufen, dasz er demselben nicht in passivität sich submittiere, sondern gespannt eindringendes erkennen übe. die didaktische frage ist nicht so zu gestalten, dasz sie zur befreiung der theoretischen subjectivität den lehrgegenstand als mittel verwende: was denkst, was meinst du über denselben? sondern sie submittiert das erkennende subject unter das object: was siehst, was erkennst du in dem gegenstande? dieser gehorsam des erkennens befreit eben dadurch, dasz er den geist an den gegenstand bindet, von der willkür und der beliebigkeit der subjectivität des denkens und führt zur selbständigkeit des erkennens, zur befreienden wahrheit. eine methode, die den unterricht mit fragen, die nicht in den gegenstand führen, sondern eignes denken und meinen hervorlocken, zerhackt, eine unruhige, über den gegenstand hinfahrende, sich ihm entgegenstellende, ihn zum mittel für das denken herabsetzende reflexion herausfordert oder auch nur gestattet, führt nicht zur wirklichkeit und reinheit des erkennens.

die herschaft einer bildung in einer reflexionsrichtung, die sich über den gegenstand erhebt und ihn der endlichen subjectivität des denkens unterwirft, führt von der wahrheit der gegenständlichkeit weg. erkennen beginnt und vollendet sich in der unterordnung des geistes unter den gegenstand, seinen zusammenhang und sein inneres, seine unendlichkeit. durch diese unterordnung wird das erkennen frei, denn der gegenübertretende gegenstand bleibt dem geiste nicht fremd; das von ihm erkannte wird homogen dem, was in ihm, dem erkennenden ist. das erkennen ist ein unendlicher process, der in dem erwachen der jugend beginnt. der schüler ist ein werdender mensch, sein in ihm angelegtes erkennen ist gebunden und harrt der befreiung; was es an sich dynamisch ist, soll für sich actuell werden. dies geschieht durch ein in der erscheinung äuszeres, durch die wirkung des gegenübertretenden objects auf das gebundene subject, welches durch dessen stosz erwacht und dessen übergewalt auf sich empfindet und dann actuell dasselbe als verwandt erkennt. für den anfang dieses erkenntnisprocesses ist erziehung, unterricht die vermittelung. für die genesis des erkennens von seinem ausgange bis zu seiner vollendung gilt die pythagoräische forderung der ἐχεμυθία. schweigen ist eigentümliche haltung der vernunft in der erkenntnis der realität, der äuszern und innern objectivität; dies ist aber nicht ruhe der passivität, sondern für sich isolierte, concentrierte und intendierte activität. diese für das erkennen notwendige thätigkeit des schweigens, welche rein auf den gegenstand gerichtet ist und nichts von dem ihren hineinmischt, in dem geiste hervorzurufen und in ihrer continuität und spannung zu erhalten, dazu dient die pädagogische frage und die ihr entsprechende antwort. der Platonische Sokrates ist musterbild des lehrenden und fragenden. die antwortenden sind in sich feste, plastische jünglinge, von jeder willkür und selbstbeliebigkeit des denkens frei, mit sicherheit und notwendigkeit auf den gegenstand gerichtet und seiner continuierenden folge nachgehend. reine stille des geistes, aufmerksame und gesammelte intention auf die sache, gespannte unterordnung unter die autorität des gegenstandes, welches durch die operationen des lehrenden für eine reine und sichere auffassung vermittelt wird, ist die geistesstimmung und haltung des lernenden, nicht die position, selbst für sich zu denken, den standpunct seines meinens und urteilens dem gegenstande gegenüber zu behaupten. aller wechselverkehr des lehrens und des lernens in gegenständlicher mitteilung und aufnahme, im fragen und antworten dient dazu, eben diese geistige verfassung des activen, auf den gegenstand intendierten, alle subjectivität des denkens niederhaltenden und ausschlieszenden schweigens in dem geiste des schülers zu wecken und in der nötigen spannung der activität zu erhalten; er lehrt erkennen. der lernende soll aufnehmen und antworten, was aus dem durch den lehrenden vermittelten gegenstande ihm entgegentritt, aber nicht demselben gegenüber in die position der subjectivität einer sich darüber er-

hebenden reflexion durch ein in der art und der richtung der lehre liegendes fragen: was denkst du von dem deinen dazu? versetzt werden. alles, was nach der seite des voreiligen urteilens, des vorlauten redens, überall des übergewichts der denkenden subjectivität liegt, anstatt der sache nachdenkend zu folgen, den zusammenhang der gegenstände in sich und unter einander rein aufzufassen, die combinationen der aus ihnen sich ergebenden gedanken mit attention aufzunehmen, dem vortrage des lehrenden mit gesammelter und gespannter hingebung anzugehören, ist durch den festen zusammenhang und das innere gewicht der didaxis, den ernst und die disciplin des unterrichts niederzuhalten, und, wo es nötig ist, ausdrücklich zurückzuweisen. in dem mathematischen und dem grammatischen führt der gegenstand mit notwendigkeit zur reinen und strengen objectivität der auffassung und schlieszt jede subjectivität des denkens aus. daher sind mathematik und grammatik die fundamente jedes unterrichts, und es gibt keinen tiefern didaktischen schaden, als ungründlichkeit und unsicherheit in denselben. aber das fundament ist noch nicht das gebäude der bildung. grammatik und mathematik sind rein formell; der bildungserwerb aus ihnen dient jeder geistesrichtung, auch jeder willkür und sophistik derselben. sie sind die negative bedingung jeder tüchtigen geistesthätigkeit; aber es fehlt ihnen jedes aufbauende im theoretischen und im ethischen, in der erkenntnis und in der persönlichen bildung, idee und liebe. aber auch in jedem materialen gegenstande des unterrichts ist, wo es um bildung des reinen erkennens zu thun ist, die objectivität des innern zusammenhangs das notwendige didaktische prius, während die subjectivistische richtung der didaxis, welche von unseren culturzuständen und zeittendenzen begünstigt, ja gefordert wird, nur gewisse seiten und momente des gegenstandes hervorhebt und als mittel für ihre zwecke, für die rein subjectivistische entfaltung und bildung des geistes und deren masze und forderungen verwendet und so die wahrheit des erkennens in ihrer reinheit, welche in der wirkung der innern totalität der bestimmten gegenständlichkeit ist, unbefriedigt läszt und verkehrt, die reinheit alles erkennens trübt und von ihr wegführt. der schüler soll durch den unterricht nicht über den gegenstand, als wäre er eine hemmende schranke, hinaus zu dem eigenen des denkens und urteilens geführt, sondern über sich und seine vorstellung, die er selbst sich über die dinge macht, hinweg zur wahrheit des gegenständlichen erkennens in dem eindringen in das object nach den stufen des jugendlichen werdens emporgehoben werden. die objectivität des unterrichts ist die geistige disciplin des ungebildeten bewustseins des schülers, dem es nicht um einheit mit der objectiven notwendigkeit, sondern um beliebigkeit des eignen sich ergehens zu thun ist, zur wahrheit des erkennens, parallel der zucht der eigenwilligkeit und des eigensinns zum sittlichen wollen. lernen und bildung ist zügelung der subjectivität der vorstellung und des urteils durch die

in der autorität des lehrenden vermittelte feste unterordnung unter die realität des gegenstandes, die ἀνάγκη τοῦ λόγου. dasz diese unterordnung nicht passiv bleibe und nicht mechanisch werde, sondern mit ihr ein actives entgegenkommen der subjectivität sich verbinde, dazu ist ein mittel die didaktische frage, deren richtige disposition der lehrer aus der notwendigkeit des gegenstandes mit der beziehung auf seine kenntnis des geistigen standes des schülers findet. die rein examinatorische frage dagegen, welche nur in prüfungen, welche auszerhalb des gymnasialen ganges angeordnet sind, ihre stelle hat, kann nichts von dem erreichen, welches die richtige didaktische frage bewirkt. sie hat es entweder nur mit dem formellen der didaxis zu thun oder greift einzelne momente aus der gegenständlichen totalität heraus oder bezieht sich auf reflexionen, die über den gegenstand hinausgehen oder in der leeren luft der reminiscenz oder der willkür schweben; sie befriedigt also nicht die reine forderung der pädagogik. sie wirkt, so weit sie einflusz hat, verkehrend auf den gang und die methode des gymnasiums.

Die objectivität der didaxis in ihrer abgeschlossenen isolierung führt zu einer mechanisation einer dem geiste fremd gegenüberstehenden vorstellung. sie ist und bleibt an jeder stelle das prius; aber es musz zugleich hinzukommen, dasz sie die sich ihr unterordnende subjectivität berührt, bestimmt und bewegt, sich mit ihr in entgegenkommender actualität zu einigen. das erste ist, der schüler lernt lediglich durch zweifellose unterordnung unter die autorität des lehrers. persönliche autorität des lehrenden ist der ausgang alles lernens. der lernende nimmt den ihm innerlich fremden, aber durch autorität vermittelten gegenstand in seine vorstellung auf und hat das persönliche vertrauen, dasz er in diesem die objective wahrheit des erkennens habe. hier ist schon ein subjectives moment. die unterordnung unter die persönliche autorität, welche dem vertrauenden lernenden das noch nicht erkannte als wahrheit verbürgt, ist nicht ein dumpfer zwang, welcher dem den gegenstand in der vorstellung auffassenden angethan wird, sondern eine sanfte zucht des lernens, welche an ihrer hand und mit ihrer hülfe zur freien und selbständigen unterordnung unter den gegenstand leitet. wie der specifische charakter der familie pietät, so ist der der schule autorität; sie sind ein band persönlicher über- und unterordnung. alles gedeihen der schulthätigkeit beruht auf autorität. wo der schüler nicht zu der autorität des lehrers mit der zweifellosen sicherheit des vertrauens hinaufsieht, da ist die bedingung alles lernens und erkennens abgeschnitten. persönliches vertrauen zu dem lehrenden als solchem ist die brücke, welche zu einer freien und selbständigen unterordnung unter den gegenstand, zum erkennen führt. wenn der lehrende es nicht dahin bringt, dasz in dem lernenden durch die unterordnung unter die objectivität nicht zugleich eine innere bewegung der subjectivität entsteht, eine verwandt entgegenkommende selbstthätigkeit der auffassung des objects in seinem gehalt und in

seiner formellen verbindung, die regung einer zustimmung und die innere anerkennung des überlieferten objectiven in einem, wenn auch noch so leisen, geisteston, so ist es, sich emporhebt, da ist nicht recht unterrichtet, da ist nicht das rechte wort gefunden, oder es ist auf einen stein gefallen und bringt keine frucht. wol mögen sich stimmen des zweifelns, des widerstrebens und des ablehnens, des nichtverstehens und des misverstehens regen, aber diese hindern, wenn die rechte fundamentale stimmung des lernenwollens, durch die autorität des lehrers gestützt, habituell geworden ist, nicht die hingebung in dem streben des gegenständlichen verständnisses, sondern schärfen gerade die attention. sie fördern das kräftige hineindringen in den durch die autorität des lehrenden feststehenden gegenstand. was Sokrates von den schriften Herakleitos, des dunklen sagt, was ich verstanden habe, ist vortrefflich, ich meine auch, was ich nicht verstanden habe, — das ist die geistige stimmung des erkennenden, welche wir auch in unsern schülern wecken und in spannung halten sollen. diese objectivität des unterrichts, welche an der hand des lehrers bis zur bewusten anerkennung der notwendigen autorität des gegenstandes, die bis ins unendliche weiter trägt, führt, geht principiell durch das ganze des unterrichts und nimmt als disciplin des erkennens alle thätigkeiten und übungen des schülers in zucht; sie mit ihren consequenzen bedingt das einwohnen des gegenstandes in seiner innern totalität und das nachwirken seiner unendlichkeit in dem geiste des schülers, welches in dem blosz subjectiven verhalten des gegenüberstehens zum object verloren geht. die submission des subjects unter das object in ihrer reinheit und vollendung, welche auch das eigne vorstellen und denken als ein mittel des gegenständlichen erkennens auf seinen wegen verwendet, erfüllt die subjectivität mit einem unendlichen gehalt, führt sie zur freiheit in sich und in eintracht mit dem object, zu der wahren selbständigkeit und selbstthätigkeit des erkennens, zu einer nicht blosz theoretischen, sondern auch zugleich einer ethischen bildung. durch die gemeinschaft der gebenden und der empfangenen didaxis, welche durch den wechselverkehr des fragens und des antwortens belebt wird, entsteht zwischen dem lehrer und dem schüler eine theoretische verbindung, für welche in nichts anderem ersatz gefunden werden kann. indem der schüler den lehrer in seinem denken verstehen lernt, erkennt er den gegenstand der didaxis; und der lehrer erfährt in persönlicher gemeinschaft, was in dem geiste des schülers angelegt ist und was von ihm nicht blosz als partielles einzelnes, sondern als totalität der bildung erworben wird.

Die hauptsache in dem unterricht ist, dasz die geistigen kräfte, welche dem ernst der sittlichen forderung verwandt sind, welche selbstüberwindung, bändigung der willkür in zufälliger auffassung, zügelung des beliebigen denkens und phantasierens an der stelle, wo der ernst einer sich dem object unterordnenden thätigkeit gefor-

dert wird, überwindung der passivität eines den geist nicht spannenden aufnehmens, die pflege alles dessen, was eine nachhaltige energische folge hat, üben, für die bildung des erkennens verwendet werden. es ist vom übel, wenn so vieles in dem unterricht überliefert wird, was nur seinen durchgang durch den geist nimmt und nicht nachhaltig von demselben festgehalten wird, was lediglich einer vorübergehenden übung ohne objective erfolge dient. gespannte aufmerksamkeit, festhaltendes und präsentes gedächtnis, habituelle unterordnung der geistigen kraft unter den gegenstand, selbständige thätigkeit im auffassen und verarbeiten des gelehrten, alles, was eine continuirliche folge einer angestrengten thätigkeit und bleibende ergebnisse für die geistesbildung hat, sind wesentliche und unerläszliche momente der didaxis und ihrer disciplin.

Aufmerksamkeit ist die exclusiv sich verhaltende sensation des geistigen auges, die identische richtung und spannung des geistes auf einen punct, welcher jeder reflexion vorangeht, die sammlung und hinwendung der ganzen geisteskraft auf einen gegenstand, so dasz die strahlen desselben das centrum des geistes treffen. aufmerksamkeit ist nicht blosz in der gestalt des bewusten wollens, sondern erst in der form der der seele unbewust habituell gewordenen sammlung in einer bestimmten richtung für die continuirliche energie der geistesthätigkeit vollendet. sie hat zusammenhang und verwandtschaft mit dem object der inviduellen geistesthätigkeit, eine innere verbindung mit der in der individualität angelegten hingebung an den gegenstand, mit der energie des willens und mit der wärme des gemüts in ihrer individuellen bestimmtheit. der lehrer musz darauf halten und dazu helfen, dasz zerstreutheit, zerfahrenheit, durchlöcherung des geistes den schüler an keiner stelle überwältige, dasz dieser voreiliges selbstdenken, importunes urteilen, springendes phantasieren, selbstbeliebiges theoretisches thun von sich fern halte. er gewöhne alle schüler, dasz jeder jede aufgabe, jedes wort, jede frage als an sich gerichtet ansehe. er sehe seinen schülern ins auge und in den sinn, damit er von dorther das wort finde, welches die geister weckt, zündet und dirigiert, sich auf den gegenstand concentriert zu richten. der gesammelten aufmerksamkeit in ihrem gespannten auffassen steht die mannigfaltigkeit der gegenstände nicht im wege. grade die verschiedenheit der gegenstände führt der aufmerksamkeit erfrischung zu. der gegensatz des linguistischen und des mathematischen, des historischen und des physischen, des antiken und des modernen bringt für die auffassung gegenseitige erläuterung und erhöht die anschaulichkeit. die übung der aufmerksamkeit dahin, dasz sie dem geiste habituell werde, ist ein wesentliches stück des pädagogischen erfolgs. das messen derselben ist nur in einer continuirlichen gemeinschaft möglich.

Für die energie des unterrichts ist es unerläszlich, dasz das gedächtnis in allen gegenständen und an jeder stelle nachhaltig in anspruch genommen und geübt werde. was im praktischen die ge-

wohnheit, ist im theoretischen das gedächtnis. beide sind eine zweite natur, eine geistig gewordene, die sich über das unmittelbar natürliche erhebt. gedächtnis ist der anfang der vernünftigkeit des erkennens in ihrer actualität; die erinnerung reicht nicht über die entwicklung der sprache, als des ausdrucks des sich verwirklichenden erkennens hinaus. gewohnheit ist das fundament der actuellen freiheit. daher sind beide in der erziehung so unberechenbar wichtig; daher müssen die erziehung und der unterricht ihre bildende thätigkeit grade mit der übung des gedächtnisses und der gewohnheit anfangen. das gedächtnis steigert und stärkt sich nur so lange, als die sinnliche natur noch in ihrer entwicklung begriffen ist; es nimmt allmählig ab mit dem erlöschen der lebendigkeit des natürlichen. im gedächtnis, wie in der gewohnheit, ist eine unmittelbare verbindung des sinnlichen und des geistigen, geht das sinnliche der menschlichen natur in das geistige hinüber. das in das gedächtnis und in die gewohnheit aufgenommene ist persönliches element des natürlich bedingten seins des menschen; es ist daher ein approximativ bleibendes in dem innern. das praktische der gewöhnung kann durch den willen überwunden werden; das theoretische des gedächtnisses ist dem willen unerreichbar; ist ein unvergängliches. was in der erinnerung ist, das bleibt in derselben, wenn es auch aus dem actuellen gedächtnis verschwunden ist; es tritt bei stärkerer bewegung des innern wieder hervor. gedächtnis musz von den ersten anfängen in den notwendigen richtungen und gegenständlichkeiten geübt werden; was darin versäumt ist, läszt sich nicht nachholen. es ist eine constante erfahrung, dasz nach abschlusz der sinnlichen organischen entwicklung des individuums, auch bei nachträglich hinzutretender evolution, bildung und umbildung seiner geistigen persönlichkeit, gewisse sinne und kräfte, welche durch sinnliche organe mit bedingt sind, wie phantasie, anschauung, gedächtnis, nicht blosz im allgemeinen, sondern auch in besondern richtungen und gegenständlichkeiten, sich aller bemühung ungeachtet nicht mehr erwerben und üben lassen. aus dem gedächtnis läszt sich nur in der kindheit und in der ersten jugend etwas tüchtiges machen durch bildung. diese erfahrung hat der unterricht für seine lehrverfassung und seine besondere thätigkeit wol zu beachten. das kind ist lernfähiger und potentiell vielseitiger, als der gereifte mensch. die lernfähigkeit, wenn sie nicht zur rechten zeit geübt ist, nimmt ab und erlischt. die frühen jahre des lebens sind nicht blosz zur aufnahme in das gedächtnis, sondern auch zum festhalten in demselben die geeignetsten. gedächtnis ist ein unbewustes, habituelles können, unabhängig von der directen und willkürlichen reflexion; es hängt wesentlich mit der richtung des gemüts, des sittlichen und praktischen interesses zusammen. wofür der mensch sich interessiert, das vergiszt er nicht. die liebe zum gegenstande bestimmt das gedächtnis in seiner besondern richtung; und das einwohnen des objects im geiste durch das gedächtnis bedingt die möglichkeit,

dasz das gemüt für dasselbe nachhaltig erwärmt und davon beherscht werde. das gedächtnis hat also nicht in seiner isolierung, sondern in seiner innern verbindung mit der gesamtheit der seelen- und geistesthätigkeit, des denkens und des wollens, des theoretischen und des gemütslebens seine pädagogische bedeutung. das gedächtnis ist der einheitliche faden und der continuierliche und nachhaltige tenor des erwerbs der ganzen geistesthätigkeit, das verharren der erkennenden attention, der theoretischen energie; es ist daher im unterricht für alle gegenstände und mit allen mitteln in anspruch zu nehmen und zu üben. die gegenstände müssen nicht blosz vor dem geistigen auge vorübergehen, ihren durchgang durch den geist nehmen, nicht blosz eine formell bildende kraft für die übung des anschauens, denkens, urteilens bewähren, sondern in das innere des geisteslebens eindringen, dem geiste bleibend einwohnen und von ihm als sein eigentum festgehalten werden. die geistesthätigkeit ist nicht blosz process, sondern auch bewahren der resultate, von welchen aus weiter gegangen wird. die bedeutung des gedächtnisses ist, dasz, indem durch dasselbe ein einwohnen des ganzen und ungeteilten gegenstandes in dem geiste bedingt wird, der gegenstand nicht blosz durch den geist hindurchgehend der zerlegenden reflexion, der übung des denkens und auffassens ins allgeallgemeine als mittel dient, sondern mit ungeteilter totalität in der seele seine bestimmende nachwirkung übt. ein gutes gedächtnis ist eine bedingung eines gesunden und kräftigen geistes-, seelen- und gemütslebens. was in der erinnerung lebendig ist, ist dem geiste und dem gemüte nahe. das gedächtnis macht ein immer wiederholendes, immer tiefer eindringendes denken, aneignen und erkennen möglich. die übung des gedächtnisses ist von unersetzlicher wichtigkeit für die bildung zum gehorsam des erkennens, ein gegengewicht gegen willkürliche und leere subjectivität, gegen ein von dem gegenstande sich losmachendes und über denselben sich erhebendes denken. gedächtnis ist gewöhnung an gegenständlichkeit des erkennens. ohne energie des gedächtnisses ist eine auf das objective und concrete gerichtete erkenntnis, eine kräftige und gesunde mit dem mark der wirklichkeit erfüllte, an gehalt der wahrheit zunehmende bildung nicht erreichbar. ein unterricht, welcher nur gegenstände in ihrer einzelheit und zusammenhangslosigkeit vor augen hat und nur partielle geistesthätigkeiten in formeller richtung für eine abstracte bildung übt, kennt nur die thätigkeit des gedächtnisses in seiner isolierung, nicht die hohe bedeutung desselben in seinem zusammenhange mit dem centralen des geisteslebens für die totalität der geistesbildung, bedenkt nicht, dasz ohne festigkeit und lebendigkeit des gedächtnisses aller objectiver bildungserwerb in gedanken und begriffen verloren geht, dasz durch dieses alles, was die thätigkeit des geistes erwirbt, für die folge der geistigen operationen aufbewahrt und präsent gehalten wird. alles, an welchem sich das gemüt beteiligt, auf welches das seelen- und geistesinteresse ge-

richtet ist, was der wille im thun und erkennen mit gespannter kraft erstrebt, das haftet unauslöschlich in der erinnerung zur präsenten verwendung. was isoliert von dem ganzen des geisteslebens für sich ist, das schwindet aus dem gedächtnis. die übung des gedächtnisses nicht in seiner isolierung, sondern an und mit der gegenständlichkeit jeder lehre, diese begleitend und ihr nachfolgend, hat also unersetzliche, nicht blosz theoretische, sondern auch ethische bedeutung. der lehrer darf daher nicht lehren, wovon nicht angenommen werden kann, dasz der lernende den gehalt desselben für alle folge zu behalten im stande ist. das ist ein masz jeder lehre. nichts darf in futuram oblivionem gelehrt werden. der lehrende musz alles anwenden, dasz das aufnehmende und das behaltende gedächtnis sich auf alles gelehrte richte. das ist eine forderung der didaktischen disciplin, welcher die prüfende frage dient. ein unterricht, welcher nicht so disponiert ist und gehandhabt wird, dasz er überall wesentlich die thätige mitwirkung des gedächtnisses voraussetzt und übt, ist ohne nachhaltigen erfolg, schöpft wasser in ein sieb. der übung des gedächtnisses dient die objectivität der didaxis nach allen ihren momenten und richtungen, welche das einwohnen des reinen gegenstandes im geiste erstrebt, nicht die über den gegenstand hingehende subjectivität der reflexion, welche sowol die reine auffassung hemmt, als auch das gedächtnis unsicher und nachlassend macht. alle guten eigenschaften der didaktischen kunst, masz und proportion des stoffs, klarheit und distinction, das kurze, treffende, illustrierende wort, vor allem ethische bewegung erleichtern die thätigkeit des gedächtnisses. fundamentale sätze und mittelpuncte der lehre sind immer in derselben form zu wiederholen, in kurzen, das wesentliche markierenden dicten; dadurch werden sie zu einem habituellen besitz, bekommen durch das einwohnen im geiste eine fortgehend vertieftere auffassung und bilden einen festen halt für die sich anschlieszenden consequenzen und zusammenhänge. in diesem sinne rühmt Platon von Sokrates, dasz er dasselbe immer auf dieselbe weise sage, fordert Luther, dasz der lehrer im betreiben des katechismus sich immer derselben worte bediene. dieselbe form des worts, mit welcher der lehrer vorangegangen ist, wird von dem schüler in der repetition gefordert; eine umsetzung derselben in einen eignen ausdruck wird ihm nicht gestattet, weil mit einer solchen eine veränderung oder gar deteriorierung des sinnes verbunden ist. wie der schüler denken lernt, indem er dem, mit welchem der lehrer vorangeht, nachdenkend folgt, so lernt er das gedachte richtig und treffend aussprechen, indem er sich an der überlieferung des ihm gegebenen den gedanken treffend bezeichnenden wortes übt. so ist der schüler auf jeder stufe, der niedrigsten und der höchsten, anzuhalten, dasz er die grundgedanken und mittelpuncte der doctrin in dem worte des lehrers auffasse und behalte. das rechte wort ist die abschlieszende vollendung des denkens. eine umsetzung in einen andern von dem schüler gesuchten ausdruck ist nur statthaft,

damit das eindringende verständnis vermittelt oder geprüft werde. in verbis simus difficiles. wort und gedanke (λόγος) stehen in einem innern zusammenhange und in einer wechselwirkung. in der sich wiederholenden bestimmten form prägt sich der gedanke dem geiste tiefer ein und in dieser dem geiste fest einwohnend übt er eine nachhaltige wirkung der eindringenden auffassung, während eine umsetzung in andere von dem schüler substituirte worte teils den gedanken alteriert, teils die vertieftere aneignung schwächt. aussprüche und sentenzen der volkserfahrung und der allgemeinen lebens- und weltansicht, welche zur orientierung des praktischen urteilens dienen, werden in fester form durch die jahrhunderte überliefert; sie geben einen beweis für diese pädagogische maxime. ein gymnasium, je selbständiger und lebendiger es sich bewegt, hat um so mehr eine individuelle gestalt seiner didaxis in inhalt und form, welche in der bildung der schüler, namentlich im abschlusse derselben, sichtbar wird. handelt es sich nun um die pädagogische beurteilung, die von der rein theoretischen verschieden ist, dessen, was der schüler von erkenntnis nach inhalt und form sich gewonnen und angeeignet hat, so ist der lehrer allein in folge seiner fortgehenden praxis, welche die bildung des schülers bestimmt hat, nicht ein fremder, welcher auszerhalb des ganges der schule steht, im stande, sowol über den umfang des wissens, als auch über die befestigung und sicherheit desselben und über die form der aneignung ein entscheidendes pädagogisches gutachten abzugeben. dazu ist für ihn eine besondere prüfung völlig unnötig. ein allgemeines und identisches objectives masz für sämtliche gymnasien ist nach der art einer lebendigen, nicht mechanisierten didaxis schlechterdings unmöglich, schon weil ein geistiges masz nicht quantitativ, sondern qualitativ bestimmbar ist, dann weil jedes gymnasium als erziehende anstalt sein individuell unterschiedliches masz hat. jeder fremde musz sich in der beurteilung des bildungsstandes eines schülers dem abschlieszenden urteile des lehrers unterwerfen, weil dieser den bildungsstand seines schülers eingehender kennt, als einem andern möglich ist, und weil er allein die individuelle form desselben beurteilen kann. denn der schüler hat nicht selbständigkeit einer wissenschaftlichen bildung, sondern ein wissen nach dem masze und in der form, in welchen er unterrichtet und geleitet ist. ein fremder darf sich also nicht herausnehmen, das zutreffende des urteils eines lehrers über den bildungsstand seines schülers durch irgend ein mittel und irgend eine veranstaltung zu kritisieren. für ein pädagogisches urteil ist notwendig, dasz derselbe lehrer, welcher unterrichtet hat, den geistigen gehalt, welchen der schüler sich zum eigentum erworben hat, in derselben begrenzung, richtung und form, wie er sie gelehrt hat, messe, und zwar nach den maximen und weisen, nach welchen die didaxis grade dieses gymnasiums sich bewegt. das ist das normale eines gymnasialen zeugnisses. nicht eine allgemeinheit eines didaktischen maszes, sondern die pädagogische

norm, welche individuell miszt, entscheidet das urteil über schüler, deren bildung in den grenzen und formen einer bestimmten didaktischen zucht geworden ist. die freiheit der geistigen bewegung, die in selbständigkeit ihre bildung erworben hat, gestattet und fordert ein objectives theoretisches masz der beurteilung derselben. dieses geht aber über die art der gymnasialen bildung, welche unter der zucht des schulunterrichtes steht, hinaus, gehört einer höheren stufe der geistigen entwickelung an. der unterschied der universitätsdidaxis und der schuldidaxis bestimmt auch den unterschied einer universitätsprüfung und einer schulprüfung. hält sich eine schulprüfung nicht in den bestimmten grenzen der schulbildung, sondern geht über diese hinaus, so erreicht sie nicht das masz, welches für die freiheit und selbständigkeit der wissenschaftlichen bildung am abschlusse des universitätsganges bestimmt ist, eben weil die anwendung desselben in den grenzen der schulbildung noch nicht erreicht ist, und kommt in die leere des formalismus und in die willkür und oberflächlichkeit des encyklopädismus, welche sich an die stelle der strengen wissenschaftlichen form und des systematischen wissenschaftlichen gehalts setzen. um freiheit der gymnasialen bildung braucht man nicht besorgt zu sein; diese ist in der strenge der zucht der gymnasialen didaxis noch nicht zur selbständigkeit geführt, aber in ihr angelegt und vorbereitet. im interesse der eigentümlichkeit der gymnasialen praxis und methode, welche als pädagogische individuelle bestimmtheit hat, entscheiden wir uns gegen eine beurteilung der gymnasialen bildung nach der allgemeinheit eines objectiven theoretischen maszes. die gymnasiale methode fordert in erster reihe fortgehende befestigung des gelehrten nach inhalt und form im gedächtnis; eine solche ist überall individuell, entzieht sich also der allgemeinheit einer objectiven norm. wird nun eine allgemeine norm in einem prüfungsacte, welcher auszerhalb des gymnasialen ganges steht und welchem die gymnasiale methode fremd ist, für die beurteilung der gymnasialen bildung aufgestellt, so wird entweder die hohe methodische bedeutung des gedächtnisses im zusammenhange der gymnasialen doctrin und der didaktischen operation völlig zurückgesetzt oder es wird veranlaszt, dasz das gedächtnis in einer isolierung und mechanisierung für den äuszern zweck der der gymnasialen bildung völlig fremden prüfung durch deteriorierungen des lehrens und des lernens, oberflächliche repetitionen und andere didaktische vorkehrungen in anspruch genommen wird. was eine beurteilung nach rein pädagogischen principien und formen auf ihre alleinige autorität kann und musz, ist einer messung nach einer allgemeinen theoretischen norm von auszen nicht erreichbar. so weit eine solche auf den gymnasialen gang einflusz hat, wirkt sie hemmend und verkehrend auf das, was die gymnasiale methode und praxis notwendig fordert. die betonung der gedächtnismäszigen sicherheit in allen gegenständen des unterrichts ist nicht didaktischer mechanismus. der satz: tantum

scimus, quantum memoria tenemus enthält eine grundbedingung wissenschaftlicher selbständigkeit und freiheit.

Das alte goldene wort: repetitio est mater studiorum bezeichnet die hohe bedeutung des gedächtnisses für alles denken, lernen, erkennen. die repetition ist eine schwere didaktische kunst, weil sie ausschlieszlich von dem interesse an dem gedeihen des fortschritts des schülers ausgeht, während der richtung auf das didaktische object ein ununterbrochener fortgang des unterrichts zusagender ist. sie fordert nicht blosz eine kenntnis des gegenstandes, sondern auch eine sichere präsenz der form und der begrenzung, in welcher er überliefert und aufgefaszt ist. ein nahe liegendes beispiel ist die notwendigkeit fester formen für grammatische regeln zur sichern orientierung in den sprachlichen erscheinungen. was hier als notwendig hergebracht ist, ist auf den ganzen zusammenhang der schuldidaxis zu übertragen. wir können hier nicht darauf eingehen, wie auch in der freien wissenschaftlichen darstellung die festigkeit der form in grundgedanken, in terminologien für klarheit und sicherheit der auffassung notwendig ist. um so mehr hat der lehrer einer schule dies formelle des unterrichts zu beachten und sich sicher anzueignen. aber nicht e i n e maxime in ihrer ausschlieszlichkeit darf das menschliche thun, auch das unterrichten leiten; mit ihr sind andere, ihr entgegengesetzte normen in der rechten proportion zu verbinden, damit den verkehrenden folgen eines pedantismus und mechanismus entgangen werde. im anschlusz an die feste form des gelernten ist der schüler zu freien combinationen und digressionen zu veranlassen, damit die selbständigkeit der auffassung und verarbeitung des überlieferten zu ihrem rechte komme. so in allen gegenständen und auf allen stufen. diese didaktische regel setzt bei dem lehrer eine genaue kenntnis des geistigen standes des schülers voraus und führt ihn zu derselben. nur in dem schulunterricht ist eine so enge gemeinschaft des lehrers und seiner schüler möglich und notwendig. es ist aber nicht erforderlich, dasz alle einzelheiten in ihrem vollen zusammenhange ausdrücklich repetiert werden. der lehrer greift mit tact einzelnes heraus, damit die repetition nicht zum taedium werde und das fortschreiten des unterrichts über gebühr aufhalte. auch eine repetition gröszerer zusammenhänge, welche bis auf den unterricht der vorangehenden classen zurückgeht, ist nötig, damit alles im gymnasialen zusammenhange präsent, fest, klar bleibe und werde. wer die repetition des dem unterricht der untern classen angehörenden unterläszt, hat zunächst sich anklagen, und nicht die lehrer der vorangehenden stufen, wenn dürftigkeit und unsicherheit in dem fundamentalen des wissens zu tage kommt. die repetition wirkt nicht blosz für die sichere präsenz der einzelnen kenntnisse, sondern für die übung des erkennens und des denkens, seine vertiefung und schärfung, seine befestigung und gegenständliche richtung, seine zusammenhänge. sie bereitet systematisches bewustsein vor. indem die frische des gedächtnisses sich durch das ganze des geisteslebens

hindurchzieht, bringt sie in dasselbe und seine richtungen zusammenhalt und harmonie, wachstum und kräftigung. die thätigkeit des lehrers wäre doppelt so leicht und lustig, wenn der jugendliche geist nicht so viel unachtsames und vergeszliches wesen hätte. dem musz mit allen erreichbaren mitteln begegnet werden. der lehrer musz sich von dem gedanken leiten lassen, dasz bildung nicht in einer vielheit vereinzelter kenntnisse besteht, sondern einen einheitlichen zusammenhang hat, so dasz jede stufe alles vorangehende in sich schlieszt und zu sich emporgehoben hat. es ist eine mechanische auffassung, wenn man sich den inhalt des unterrichts geteilt und nach den classen disponiert denkt, wenn der lehrer glaubt, er thue das seine, wenn er nur das nächste ihm obliegende erstrebe. jede höhere classe schlieszt den gehalt der früheren stufen in sich und hat die unerläszliche aufgabe, denselben fortwährend repetendo in dem schüler präsent zu halten und der gewonnenen höheren geistesentwickelung conform zu machen. es ist nicht gut, wenn die zusammenhangslosigkeit des unterrichts, in welcher jeder lehrer nur das nächste seine, das, was seine stufe, sein gegenstand, der jedesmalige bildungsstand seiner schüler fordert, vor augen hat, es verursacht, dasz so vieles, was gelehrt wird, in die nacht der vergeszlichkeit sinkt. wir beklagen nicht blosz den verlust einzelner kenntnisse, sondern die dadurch entstehende habituelle unachtsamkeit und vergeszliche nachlässigkeit, die gleichgültige fahrlässigkeit und durchlöcherung des geistes, die ungeübtheit des zusammenhängenden und gegenständlichen erkennens. die repetition tritt nicht blosz für sich an eignen stellen auf, sondern zieht sich durch den ganzen zusammenhang des unterrichts als unerläszliches und wesentliches moment desselben hindurch. es läszt sich nicht fortschreitend unterrichten, ohne fortgehend den vorangehenden zusammenhang zu repetieren. unterricht behandelt nicht blosz den gegenstand in der aufeinanderfolge seiner einzelnen momente, sondern übt in diesen das erkennen des schülers, welches ein innerer objectiver zusammenhang ist und das vorangehende in angemessenheit zu der erreichten stufe für sich verwendet. dieser sichere zusammenhang des wissens für die gegenwart ist eine notwendige didaktische forderung, welcher an jeder stelle der lehrer zu genügen hat, auf welche der schüler sich fortgehend bereitet halten musz. es gehört zum guten ton einer classe, es nicht gleichgültig zu nehmen, wenn etwas, das im unterricht vorgekommen ist, vergessen ist. nur dann, wenn die repetition ein wesentliches und überall bestimmendes moment des unterrichts ist, weckt sie in dem schüler das bewustsein und belebt das streben, sein wissen im festen zusammenhange sicher und promt zu erhalten. beihergehende, den unterricht unterbrechende repetitionen genügen nicht; wenn sie vorher angekündigt sind, führen sie in der regel zu hastigen vorbereitungen, welche für die stunde da sind und dann wieder in die vergessenheit zurück sinken. eine pädagogische prüfung setzt nicht freiheit wissenschaftlicher selbständigkeit voraus,

welche ein objectives masz fordert und zuläszt, sondern ist in wahrheit eine repetition des nach dem masze und in der weise der schule gelernten. prüfungen von schülern liegen also nicht auszerhalb der aufgabe der schule, kommen nicht zu der in ihr enthaltenen thätigkeit hinzu. wie sie ein wesentliches und unerläszliches moment der schuldidaxis sind, den gang derselben begleiten, nicht zu viel sein können, so sind sie in ihrer specifischen eigentümlichkeit in wahrheit nur der schule in ihrer individuellen qualität möglich. wenn also ein urteil über den bildungsstand eines gymnasiasten von einem auszerhalb der schule liegenden bedürfnis gefordert wird, so ist es am besten, am sichersten, ja notwendig, dasz dasselbe der thätigkeit der schule in ihren grenzen überlassen werde. für diese kann ein act auszerhalb der schule nicht ersatz geben. der lehrer unterrichtet nur dann gut, wenn er sowol die individuelle begabung und fähigkeit, als auch den kenntnis- und bildungsstand seiner sämtlichen schüler eingehend kennt; seine didaxis ist fortgehend von der prüfung begleitet. der lehrende als solcher besitzt das individuelle masz der gewonnenen kenntnisse und der fortschritte der bildung und der erkenntnisfähigkeit sämtlicher schüler, ihrer vorzüge und ihrer bedürftigkeit. dies ist allein dem lehrer in folge des ausgedehnten ganges seiner thätigkeit und seiner innern gemeinschaft mit den schülern möglich. dies zu erreichen ist durchaus kein anderer im stande, der von auszen in die schule tritt. es lassen sich nicht acte auszerhalb des schulganges ersinnen, von welchen eine solche kenntnis, eine solche individuelle sicherheit des blicks in gleichem grade, mit gleicher gewisheit, umsicht und vorsicht erwartet werden kann. in dem gymnasium handelt es sich nicht um ein gegenständlich abgegrenztes masz der erkenntnis als geforderter vorbereitung für eine bestimmte particuläre aufgabe. dies läszt sich, eben mit rücksicht auf dies ziel, das auszer der didaxis steht, von auszen einiger maszen zu individueller beurteilung festsetzen. in dem gymnasium handelt es sich um die totalität der persönlichen bildung, als aufgabe desselben; deren beurteilung ist allein dem habituellen blick innerhalb der lehr- und lerngemeinschaft möglich. die theoretische bestimmung, wie gymnasialprüfungen zu halten sind, gehört ausschlieszlich der gymnasialen didaktik an, während für amtsprüfungen die wissenschaftlichen momente nicht allein durch sich, sondern auch durch die beziehung auf politische forderungen, für welche sie gehalten werden, geregelt und bestimmt werden. jede schulprüfung ist ein pädagogischer act, für welchen nicht ein objectives masz, sondern ein persönliches verhältnis gilt, musz allein nach pädagogischen forderungen vollzogen werden. an deren stelle darf nicht eine politisch oder sonst irgend eine auszerhalb des pädagogischen begriffs der schule begründete anordnung treten. eine generalprüfung am schlusse des gymnasialen ganges zur ermittelung der maturität ist gemäsz der specifischen art der gymnasialen didaxis in wahrheit nichts anderes, als eine generalrepetition. eine solche

in ihrem acte und in ihrem ergebnis ist allein dem gymnasium so, wie sein didaktischer gang ist, angehörig und gestattet in dem wesentlichen und eigentümlichen keine entscheidende beurteilung von auszen. sie ist gymnasial völlig unnötig und geht über die grenzen der gymnasialen didaxis hinaus. sie erreicht nicht das, was mit ihr beabsichtigt wird, die ermittelung der maturität der schüler.

(fortsetzung folgt.)

Lübeck. Rieck.

47.

DIE ASCENSIONSFRAGE.*

Wenn ich die ascensionsfrage, die in der letzten zeit und namentlich seit den sehr dankenswerthen Berliner verhandlungen in ein ganz neues stadium getreten ist (es handelt sich nemlich jetzt nicht mehr sowol um das 'ob', als um das 'wie'), vor diese hochwerthe versammlung bringe, so musz ich von vornherein einen mich möglicher weise treffenden vorwurf abweisen, als wurzele meine kritik des bestehenden modus, die allerdings etwas scharf werden wird, in meinen persönlichen verhältnissen, als gehe sie aus einer persönlichen verstimmung hervor. im gegenteil, ich gehöre zu denjenigen, welche ich nachher mit dem namen der 'bevorzugten' bezeichnen werde, ich habe gerade durch das princip, welches ich angreifen will, gewonnen; ich würde auch bei dem modus, welcher mir der beste dünkt und auf dessen realisierung ich dringe, mich schwerlich besser stehen, als jetzt. nein, meine kritik entspringt lediglich dem interesse, welches ich an den höheren lehranstalten überhaupt und an meinen collegen insbesondere nehme.

Wenn man nun weiter dieses thema als eine zumutung für eine versammlung, in der die grosze mehrheit nicht-Preuszen sind, ansehen könnte, so glaube ich, dasz die verhandlungen in Berlin, in welche auch die ascensionsfrage hineingezogen worden ist, überhaupt ein über die grenzen des preuszischen staates hinausreichendes interesse haben und sich nicht mit der Mainlinie abschlieszen. und auszerdem musz es der preuszischen regierung nur höchst wünschenswerth sein, aus einem kreise von grösstenteils unparteiischen schulmännern ein urteil über diese jetzt brennende frage zu vernehmen.

---

* nachfolgende abhandlung war zum vortrag bei der letzten mittelrheinischen philologenversammlung bestimmt, da aber die zeit der verhandlungen nicht ausreichte, so folgt sie hier, nachträglich aufgezeichnet, so, wie sie der verfasser im ganzen in der betreffenden versammlung gehalten haben würde.

Meine worte sollen deshalb auch nur die anregung zu einer hoffentlich recht eingehenden discussion geben und machen nicht den entferntesten anspruch auf eine wissenschaftliche behandlung.

Wenn ich nun oben gesagt habe, es handle sich jetzt nicht sowol um das 'ob', als um das 'wie', so liegt darin eigentlich schon eine verurteilung des bestehenden modus, und es könnte ja wol eine beurteilung desselben als überflüssig erscheinen. da indessen noch gar manche, wie ich das bei einer neulichen besprechung mit einem mir sehr befreundeten director ersehen habe, sich nur schwer von der principlosigkeit des jetzigen systems überzeugen, auch nicht einmal das bescheidenste masz der forderungen nachgeben, oder selbst das, was sie nachgeben, noch verclausilieren, so scheint es mir geboten, doch in kurzen zügen die verhältnisse, wie sie jetzt sind, mit ihren mängeln darzulegen.

Ich setze im allgemeinen als bekannt voraus, dasz es bei uns in Preuszen drei classen von lehrern, oberlehrer, teils mit dem professortitel ausgeschmückt, ordentliche lehrer und etatsmäszige wissenschaftliche hülfslehrer gibt. um diese drei classen allein handelt es sich. nun steckt, so zu sagen, jedes gymnasium in seiner eigenen haut, jedes hat seinen eignen etat ganz unabhängig von allen andern. an den einzelnen gymnasien besteht nun ein gewisser ascensionsusus, also dasz bei einer eintretenden vacanz die nachfolgenden lehrer nachrücken und unten ein neuer angefügt wird. ich sage wol, ein usus, kein recht, aber ein usus, der zahllose male durch den sogen. einschub, von dem wir nachher sprechen werden, illusorisch gemacht ist. — Es liegt nun auf der hand, dasz schon abgesehen von dem verhängnisvollen einschub, zwischen den einzelnen gymnasien eine ganz eminente ungleichheit herscht, indem an einem einmal eine geraume zeit die anzahl jüngerer lehrer, an einem andern die älterer vorherscht, so dasz ebensowol jahre lang ein völliger stillstand in dem vorrücken, wie umgekehrt ein unnatürlich rasches vorrücken stattfinden kann. — Und ist nun im ersteren falle endlich nach vielen jahren eine vacanz eingetreten und die lange vielleicht mit not und sorge kämpfenden in der reihe nun nachfolgenden lehrer lechzen nach der 100 thlr.-zulage, so kommt, wie ein fulmen ex sudo der eingeschobene lehrer, an den vielleicht niemand gedacht hat, der aber vielleicht im willen des directors schon längst prädestiniert war, und nimmt die leer gewordene stelle ein, und die hoffnung einer ganzen anzahl von lehrern ist wieder auf jahre hinausgeschoben. — So ist denn in Preuszen die auf diese weise noch gesteigerte ungleichheit eine wahrhaft erschreckende. Fischer hat in einem schriftchen, welches unsere frage behandelt, eine frucht der versammlung preuszischer lehrer am 7 oct. 1872, in welcher man sich für vorrücken nach dem dienstalter erklärt hat, statistisch diese ungleichheiten dargelegt. danach stellt sich heraus, dasz bezüglich des einrückens in die erste oberlehrerstelle schon eine differenz von 30 jahren herschen konnte, bez. der 2n von 18, der

3n von 23, der 4n von 12, der 5n von 14 und der 6n von 11 jahren. — Also, wenn wir die jetzigen etatsverhältnisse nehmen, hat ein lehrer den höchsten gehalt um 30 jahre früher erreicht, als ein anderer, vielleicht gerade so gut befähigter. denn wenn der andere überhaupt in die erste stelle vorgerückt ist, musz er doch die volle facultas docendi gehabt haben.

Wie zufällig auszerdem das vorrücken ist, zeigt eine andere uns von Fischer gegebene statistische notiz. danach ist von 7 im j. 1858 ordentlich angestellten lehrern einer seit 4 jahren zweiter oberlehrer, ein anderer seit 1872 dritter oberlehrer; zwei bekleiden die 4e oberlehrerstelle, und zwar einer seit 1872, der andere schon seit 1866, die zwei letzten haben die 2e ordentliche lehrerstelle (6e stelle überhaupt), der eine seit 1871, der andere schon seit 1868. nun hätte also nach dem neuesten etat der am meisten bevorzugte seit 4 jahren eine besoldung von 1400 thlrn., und der am meisten vernachlässigte erst seit einem jahre eine solche von 1050 thlrn. und dieser erste ist nicht durch einschub, sondern durch üsancemäszige ascension im colleg in die 2e oberlehrerstelle gerückt und am einrücken in die erste durch einschub verhindert worden. und diese notizen sind nur aus staatsgymnasien entnommen, und nicht aus städtischen, wo bekanntlich willkür und zufall noch eine weit gröszere rolle spielen. meine herrn, diese zeilen sprechen laut genug. ich frage, kann man solchen zuständen nach das wort reden, wenn man ein herz für die lage seiner collegen und für gerechtigkeit hat. und doch ist es geschehen und geschieht noch immer.

Bonitz hat es gethan in der kritik eines schriftchens von Dr. Kock 'wünsche in betreff des vom preuszischen staat zu erwartenden schulgesetzes', in der Berliner zeitschrift f. gymnasialwesen (juliheft 1872). — In dieser schrift heiszt es:

Wer das unglück hat, unter einem rücksichtslosen director zu wirken, dem kann der ganze beruf, für den sich zu begeistern wahrlich nicht schwer ist, dennoch dermaszen verleidet werden, dasz ihm das leben verbittert wird. denn der schutz, den der lehrer gegen den director finden kann, ist sehr gering. es ist daher ein dringendes erfordernis, dasz dem höheren lehrerstande seitens seiner vorgesetzten ein solches entgegenkommen gesichert wird, wie es der ausbildung desselben und der würde des berufs angemessen erscheint.

— — — — — — — — — — — — — —

Der unterste definitiv angestellte ordentliche lehrer darf unter keinem vorwande aufgehalten werden bis zum ersten ordentlichen lehrer ohne unterbrechung vorzurücken, und der unterste oberlehrer soll vollständig sicher sein, dasz ihn niemand hindern kann, bei über ihm eintretenden vacanzen regelmäszig bis zum ersten oberlehrer aufzusteigen.

Bonitz bekämpft den letzten dieser sätze unter anerkennung dessen, dasz das aufrücken wünschenswerth sei, aus dem gesichts-

puncte, dasz der einschub zuweilen eine gebieterische notwendigkeit sei, die aus den bedürfnissen der anstalt entspringe. er verwahrt sich dagegen, dasz das aufrücken als ein rechtsanspruch von dem lehrer angesehen werde; mit andern worten, er macht es illusorisch; ja er erblickt endlich in der beseitigung des einschubs eine grosze gefahr für die gymnasien. — Ich kann mich, meine herren, von dieser notwendigkeit nicht überzeugen, ich sehe vielmehr umgekehrt die gefahr, welche durch den unseligen einschub d. h. durch verkümmerte und getrübte wirksamkeit der zurückgesetzten lehrer den anstalten selbst droht, weit gröszer an. auszerdem halte ich ihn für entbehrlich. was zunächst einmal die gehässigste form desselben, nemlich den sprung im colleg selbst, betrifft, so musz ich den in grund und boden verurtheilen. nur dann, wenn es sich um vorrücken in die letzte oberlehrerstelle handelt, musz natürlich von den ordentlichen lehrern der älteste qualificierte ascendieren, und diejenigen, welche die befähigung nicht haben, können sich nicht beschwert fühlen. aber innerhalb der beiden kreise, der ordentlichen und oberlehrer, ist ein sprung ungerechtfertigt und nicht nötig. wenn wirklich ein lehrer nicht ganz so viel leistet als ein anderer, und die anstalt hat ihn einmal, ist es dann nicht ganz einerlei, ob er nr. 5 oder 6 zählt?

Was nun aber den so häufig von auswärts herkommenden einschub betrifft, so wird er gewöhnlich aus dem bedürfnis der anstalt her entschuldigt. ich frage die herren, welche die verhältnisse kennen, ob sie der überzeugung sind, dasz wirklich jedesmal ein solches bedürfnis vorhanden war, oder ob nicht gerade so oft und noch häufiger directoriale sympathieen und bei städtischen gymnasien die alte basengasse der schulcuratoren mit im spiele war. musz denn für jede stelle der lehrer aus einem besonderen teig geknetet sein? nein, ich denke, wenn die directoren zur ausbildung der lehrer in den einzelnen verschiedenen fächern ihre schuldigkeit thun, und wenn nicht der unterricht, wie das misbräuchlich viel der fall ist, an einzelne lehrer gleichsam verpachtet ist, die in solchen fächern förmlich landsässig werden, dann wird bei entstehenden lücken der vacant gewordene unterricht auch wol von einem der andern lehrer erteilt werden können; sie können alle vorrücken und unten setzt man einen neuen an. man musz es natürlich nicht für ein verbrechen halten, einen jungen lehrer auch einmal nach prima zu schicken. ich will keine einseitigen lehrer, etwa nur für Homer oder Cicero oder Tacitus; ich verlange von jedem, der die volle facultas hat, dasz er sich rasch in alle üblichen schriftsteller einschieszt. — Es gibt nur einen fall, wo vielleicht einmal ein einschub denkbar wäre, wenn nemlich an einem gymnasium der mathematiker, der der einzige ist, abgeht. dann wäre es ja allerdings möglich, dasz bei nächster umschau nur wieder einer für gleichen gehalt gewonnen würde. aber im preuszischen staate, denke ich, finden sich so viele jüngere kräfte, dasz man

in jedem solchen falle bei ernstem willen doch einen jüngeren mathematiker beschaffen und dann den einschub wenigstens nicht so vielen fühlbar machen kann. — Und wenn man dann sagen will, eine jede anstalt habe ihren besonderen geistigen organismus, es müsse jedesmal genau darauf gesehen werden, dasz das richtige glied in denselben eingefügt werde, so ist das ein ganz hübsch klingendes, aber aller praktischen bedeutung entbehrendes wort. veränderungen sind, um keine stagnation eintreten zu lassen, gewis oft nötig, aber vielmehr in der richtung, dasz ein nicht passendes glied ausgeschieden, als dasz gerade ein ganz bestimmtes gewonnen wird.

Bonitz sucht dann seine betrachtungen über den einschub damit zu versüszen, wie schwer für einen director der entschlusz sei, den einschub zu beantragen, und für die behörde, ihn zu vollziehen. bei diesem satze mache ich ein groszes fragezeichen. — Wir sind alle menschen, und haben unsere sympathien und antipathien und auch directoren sind davon nicht frei. und wer kann es ihnen schlieszlich übel nehmen, wenn sie von einem rechte gebrauch machen, das ihnen die möglichkeit gibt, leute ins colleg zu gewinnen, die mit ihnen an einem strange ziehen, und sich umgekehrt solche fern zu halten, von denen sie in jeder conferenz ein ἀμέγαρτον αὐτμὴν ἀργαλίων ἀνέμων zu erwarten haben. — Nein, ein director darf eine solche gewalt nicht haben. und wenn er sie hat, und der einschub thut ihm wirklich leid, so ist dies leidthun für den zurückgesetzten lehrer nur ein sehr schlechter trost. nun könnte man mir aber einwenden, dasz die verschiedene qualification der lehrer eine rechtfertigung für die erwähnten ungleichheiten abgäbe, und es müsse das vorrücken, wie man mir vor kurzem noch entgegenhielt, nur nach verdienst geschehen. — Allerdings sind nicht alle lehrer gleich qualificiert; aber qualificiert sollen sie doch alle sein, und zwar, so lange wir noch den unseligen (vgl. die verschiedene so viel misstimmung erzeugende wohnungszulage. sieht es doch hiernach fast aus, als könnten sich die ordentlichen lehrer gleich den niederen göttern bei Ovid mit einer wohnung hinten hinaus, etwa nach dem hofe zu, begnügen) unterschied haben, entweder zu oberlehrern oder zu ordentlichen lehrern. — Im übrigen sehe ich nicht ein, warum denn ein lehrer, wenn er nicht ganz so viel leistet, als ein anderer, in einer tieferen stelle verbleiben soll. wenn ihn einmal die anstalt hat, ist es dann nicht einerlei, an welcher stelle er steht? thut er als nr. 1 weniger schaden, als nr. 7? man gebe ihm den unterricht, für den er noch geeignet ist. — Hat die regierung in der anstellung einer solchen persönlichkeit einen fehler gemacht, so darf sie diesen den angestellten lehrer nicht durch zurücksetzung entgelten lassen. ist er wirklich durchaus nicht zu brauchen, dann verfahre man radical, und entferne ihn von der anstalt, oder befreie vielmehr dieselbe von ihm durch alsbaldige pensionierung. aber einen solchen, der allenfalls brauchbar ist, zurückzusetzen, was wird damit gewonnen? es gibt in der that kein besseres mittel ihn mit

jedem tage schlechter und für die anstalt nachteiliger zu machen. warum? das sprüchwort, wem gott ein amt gibt, unterschreibe ich zwar nicht; aber wenn man es etwas anders faszt, finde ich eine grosze wahrheit darin, nemlich so: wem gott ein amt gibt, der verliert die kräfte, wenn er in demselben beeinträchtigt und geschmälert wird. einem lehrer, der nicht viel öl auf der lampe hat, wird auch das bischen, was er hat, noch verdunsten, wenn ihn die hoffnungslosigkeit ergreift, weiter zu kommen. es wird sich nach und nach durch die von gleichgültigkeit bis zum eckel gehende stufenleiter seiner lehrerempfindungen in die völligste unfähigkeit zurückarbeiten. — Also einen solchen lieber pensioniert, aber nicht zurückgesetzt, damit nicht der staat den nachteil hat.

Was nun aber das oben erwähnte vorrücken nach verdienst anbetrifft, so ist doch bekannt, wie schwer das urteil über die tüchtigkeit des einzelnen ist. gilt doch derselbe lehrer bei den einen für sehr tüchtig, während ihn die andern für fast unfähig erklären. ich spreche aus erfahrung. es ist oft sehr schwer zu entscheiden, auf wessen rechnung die vorgeschrittene oder zurückgebliebene entwicklung einer classe zu setzen ist. wollten wir in der beziehung gerecht sein, so müsten wir erst einen didaskalometer erfinden, nach dem wir, wie man etwa den gehalt der spirituosen miszt, sagen könnten, der lehrer hat so und so viel grad spiritus. — Ich komme also zu dem satze: der wirklich etwas weniger leistende, aber pflichtgetreue lehrer darf nicht verletzt werden. — Eine andere sache ist es allerdings, ob denn die besonders befähigten, die sofort erkennbar sind, nicht bevorzugt werden sollen. allerdings, aber nicht auf kosten anderer. sie finden, wie Fischer richtig behauptet, bei besonderer wissenschaftlicher befähigung berufung an die universitäten, denen es recht zu gönnen ist, wenn sie auch praktisch erfahrene schulmänner unter ihren lehrern zählen, und die pädagogisch hervorragenden haben ein reiches feld der thätigkeit als directoren, provinzial- und regierungschulräthe, inspectoren usw., sobald sie das alter dazu erreicht haben. — Aber nicht nötig ist es, dasz ganz junge lehrer, und wenn sie noch so weit hervorragen, so colossale sprünge über wol verdiente und treu wirksame lehrer von 50—60 jahren und weiter machen, wie es geschehen ist. es ist dies ja bei den juristen erster instanz, bei denen sich gewis dieselben unterschiede finden, auch nicht der fall.

Und noch eine gefährliche versuchung liegt in dem einschub. viele arbeiten auf den schein, zeigen auch bei den prüfungen der schüler vielleicht brillantes, aber nur mechanisch eingelerntes wissen, hinter dem nichts steckt, wodurch sich ein uneingeweihter leicht blenden läszt. — Und sind es in einem colleg mehrere, die so rasch steigen wollen, dann entsteht eine unerquickliche eifersüchtelei. jeder denkt nur an die zukunft und verliert darüber die ruhe des augenblicks und das ernste, treue, besonnene wirken, indem er, so zu sagen, an einer proleptischen selbstüberschätzung leidet, ver-

möge deren ihm sein Macedonien zu klein ist. und hat sich ein einschub wirklich vollzogen, welche misstimmung und bitterkeit wird in dem betreffenden colleg erzeugt? wie lange dauert es, bis sich die aufgeregten wogen wieder beruhigen? der eingeschobene ist eben der fremde hahn, dem meist ein übler empfang bereitet wird, auf den die umstehenden mit neid und hasz sehen, und dasz bei einer solchen stellung der lehrer zu einander die anstalt selbst leidet, glaube ich nicht beweisen zu müssen.

Wenn wir uns nun den einschub, dessen verwerflichkeit wenigstens jedem unbefangenen einleuchten musz, durch gemeinsamen kampf aller seiner gegner beseitigt dächten, so würde doch selbst ein regelmäsziges aufrücken der lehrer an den einzelnen anstalten ein nur höchst unbefriedigender modus sein, indem die vergleichung der verschiedenen anstalten miteinander doch noch die erschreckendsten ungleichheiten aufweisen wird. auszerdem werden auch zwei grosze übelstände nicht aufhören, nemlich die übertriebene wanderlust der jüngeren und die stabilität der älteren lehrer. unter den ersteren müssen, wie Fischer richtig bemerkt, die schüler der unteren classen entschieden leiden, indem sie gar häufig die unglücklichen objecte der lange zeit nirgends heimisch werden wollender lehrer sind, und die letztere läszt eben jene oben erwähnte stagnation besorgen, der oft nur durch versetzungen, welche neues leben und bewegung in eine anstalt zu bringen vermögen, abgeholfen werden kann. gerade aber die unmöglichkeit solcher oben schon als notwendig bezeichneten versetzungen bringt das ganze system zum fall. selbst ohne einschub ist es unpraktisch, für die anstalten und einzelnen lehrer nicht förderlich und mit den grundsätzen der gerechtigkeit nicht vereinbar.

Es würde nun die frage sein, was man an die stelle desselben setzen soll.

Ein sehr nahe liegender, leicht zu verwirklichender, auch von vielen seiten schon empfohlener modus würde der der alterszulagen sein, also dasz ein jeder lehrer nach bestimmter frist eine bestimmte zulage erhält und zwar in so fortschreitendem masze, dasz derselbe noch bei kräftigen jahren in der zeit, in welcher die heranbildung seiner kinder auf universitäten usw. seinen geldbeutel am meisten in anspruch nimmt, das maximum erreicht. es ist dieses das in Oesterreich, Bayern usw., und meines wissens in den meisten städten bezüglich der volksschullehrer herschende system. — Die einzige einwendung, welche dagegen gemacht werden kann, ist die bei manchen lehrern zu besorgende gleichgültigkeit, indem sie wissen, dasz sie auch bei mittelmäsziger anstrengung ihr maximum dereinst erreichen. ja, es kann einzelne solche geben; aber im ganzen dürfen wir doch nicht zu gering von unserm stande denken. wer einmal seinen beruf aus neigung gewählt hat, wird auch mit freude und, was die hauptsache ist, wird mit mehr ruhe und zufriedenheit arbeiten, wenn er seine zukunft gesichert sieht, und um einzelner lässiger

willen, die eben bei jedem system vorkommen werden, darf ein sonst guter modus nicht fallen. es wird ferner das widerliche jagen nach stellen, es wird die gegenseitige eifersüchtelei und der neid wegfallen. — Was aber die vorher erwähnte mögliche vernachlässigung des amtes betrifft, so hat es ja die vorgesetzte behörde in der hand, den betreffenden durch vorenthaltung der zulage zu strafen. das geht dann nur ihn an; andere werden nicht vorgezogen, sondern nur er bleibt stehen. allerdings ist hierbei grosze vorsicht nötig; und es darf eine solche entziehung der zulage nur in folge gründlichster fiscalisation des betreffenden lehrers und nicht etwa nur auf einen directorialbericht hin geschehen. es darf diese entziehung niemals ein mittel zur zähmung eines lehrers, dessen verhältnis zu seinem director nun einmal verpfuscht ist, sondern nur eine wirkliche strafe für vernachlässigung des amtes sein. wir wollen keine lehrer, die sich nur in den strahlen der directorialsonne sonnen. wir wollen solche, welche nach ihrer besten überzeugung sprechen und handeln, die nur durch gründe, aber nicht durch vorenthaltung von gehaltszulage zu einer andern überzeugung gebracht werden. ich musz mich auch hier wieder, wie am anfang meines vortrags, gegen eine etwaige beziehung auf mich selbst verwahren. nein, ich habe immer das glück gehabt, unter rücksichtsvollen directoren zu arbeiten, die eine entgegengesetzte meinung zu würdigen und anzuerkennen verstanden. aber ich kenne collegen, die nur mit der grösten verstimmung von der traurigen alternative sprechen: servil sein oder zurücksetzung erfahren zu müssen. so wird man dann allerdings nur einen wirklich nachlässigen lehrer bestrafen können und es werden ja wol noch einzelne in regelmäsziger weise vorrücken, die sich gerade nicht übermäszig anstrengen. — Das wird eben bei jedem andern modus auch vorkommen. dagegen hat gerade dieses system den groszen vorzug, dasz eine zuweilen durch das interesse einer anstalt selbst, oder eines einzelnen lehrers gebotene versetzung ermöglicht ist. namentlich tritt der letztere fall nicht selten ein. wie manchmal hat z. b. ein lehrer an einer anstalt eine unhaltbare stellung durch eigene frühere fehler, die er nun erkennt und gern verbessern möchte. an derselben anstalt geht es nun aber nicht. die schlimmen traditionen, mit welchen er zu kämpfen hat, sind nicht aus der welt zu schaffen, er ist nicht davon zu befreien. an einer andern anstalt unter neuen verhältnissen würde er vielleicht eine neue wirksamkeit gewinnen können. — Wie manchmal auch fühlt sich ein lehrer in folge von differenzen mit seinem director oder seinen collegen nicht wohl, er sieht seine wirksamkeit gelähmt und wünscht änderung seiner lage. wie angenehm ist es dann, wenn in solchen und ähnlichen fällen das ascensionssystem ohne benachteiligung anderer eine versetzung gestattet.

Aber bei allen den vorzügen, welches diese system, das, beiläufig bemerkt, für die städtischen anstalten das einzig

möglichst ist, bietet, würde ich es doch wegen seiner zu groszen äuszerlichkeit nur dann hinnehmen, wenn andere systeme, denen ich noch das wort reden werde, auf allzugrosze schwierigkeiten stoszen sollten.

Was nun diese anderen betrifft, so haben wir, natürlich abgesehen von nicht zu beseitigenden patronatsrechten, nur zwei, welche gegeneinander abzuwägen sind, nemlich die ascension durch den ganzen staat hin, und diejenige durch die einzelnen provinzen hin.

Das erstere von diesen beiden systemen ist entschieden das gerechtere. der hr. referent in den Berliner conferenzen bekämpft es aber als dem grundsatz der decentralisation widersprechend, die centralstelle mit arbeit überbürdend. ich kann dem nicht beistimmen. worin liegt denn die gefahr der centralisation? es handelt sich ja dabei nur um etwas geschäftliches, um die verwilligung der zulagen für diejenigen, welche an der reihe sind. und ich denke mir es durchaus nicht so schwierig, dasz man in Berlin, gerade wie bei den staatsprocuratoren, ein nach dem dienstalter aufgestelltes verzeichnis sämtlicher lehrer der höheren staatsanstalten hat, dieselben gleichmäszig in die verschiedenen gehaltsclassen einteilt, und bei einem sterbefall, pensionsfall oder sonstigen austritt eines lehrers in jeder einzelnen classe vorrücken läszt. es hat dann weder der ort, noch die gattung des lehrers einen einflusz auf die zulage, und es ist völlig gleichgültig, ob der nachrückende in Posen philologe, oder ob er in der Rheinprovinz mathematiker ist. durchbrochen kann diese ordnung nur dadurch werden, dasz ein wirklich strafwürdiger lehrer übersprungen wird. — Allerdings kann ich bei diesem modus eine schwierigkeit nicht verkennen, nemlich den sehr häufigen wechsel des etats an den einzelnen gymnasien, dessen feststellung viel arbeit macht; indessen wird diese arbeit auch bei der ascension nach provinzen nicht viel geringer werden. dagegen bietet er die bequemste weise der versetzung, namentlich die von mancher seite so sehr gewünschte versetzung von lehrern aus einer provinz in die andere, aus welcher die wahre gegenseitige geistige befruchtung der anstalten erwachse, worauf ich indessen nicht viel gewicht legen kann. indessen auch abgesehen davon halte ich die ascension durch die ganze monarchie hin für die beste, weil sie die gerechteste ist, und wäre sie durchführbar, so würde mein ideal in dieser beziehung erreicht sein. — Und nur für den fall der unmöglichkeit, diesen modus zu verwirklichen, empfehle ich die ascension nach provinzen. — Gegen diese sind bei den Berliner conferenzen einwendungen verschiedener art gemacht worden, und zwar mit recht gegen die eine weise, dasz nemlich der ascensionsberechtigte lehrer wirklich an die anstalt versetzt werde, wo eine vacanz entsteht. davon kann ja ganz selbstverständlich wegen der verschiedenheit der in den einzelnen collegien zu vertretenden unterrichtsfächer, der verschiedenheit der anstalten in confessioneller beziehung, der grösze derselben, sowie

der städte, in denen sie sich befinden, keine rede sein. und wollte man selbst in den fällen, wo der ascensionsberechtigte lehrer in die vacant gewordene stelle nach seinem fache, confession usw. vollkommen paszt, immer eine versetzung vornehmen, so würde ja eine beständige lehrerwanderung zu befürchten sein, und mancher in einem jahre vielleicht 2 mal seinen wohnsitz wechseln müssen, indem es (wir haben diese fälle in Kurhessen gehabt) nicht unmöglich ist, dasz ein lehrer in demselben jahre zwei gehaltsclassen durchläuft. — Nicht gewichtig ist der andere einwand, dasz dadurch ein gesamtbesoldungsetat nötig werde. der hr. minister selbst hat denselben unter hinweisung auf die analogie der richter so bezeichnet, und wir dürfen wol daraus den schlusz ziehen, dasz die ascension nach provinzen schlieszlich von hoher stelle aus angeordnet werden wird.

Die andere schwierigkeit, welche der hr. referent in dem unterschied zwischen ober- und ordentlichen lehrern findet, läszt sich nicht beseitigen, so lange der fragliche unterschied besteht. natürlich können bis zur beseitigung dieses unterschieds nur oberlehrer und ordentliche lehrer unter sich ascendieren. wünschenswerth wäre ja gewis die aufhebung dieser schranke. man sollte nur solche lehrer anstellen, welche die volle befähigung haben, und schafft die regierung den lehrern die würdige ihnen gebührende äuszere stellung und gibt nicht nur palliative gegen die äuszerste not, so wird es an solchen im staate der intelligenz nicht fehlen.

Sollte nun von seiten des hrn. ministers die ascension nach provinzen beliebt werden, so möchten wir nur wünschen, dasz es dann auch wirklich eine solche sei, und dasz die vorteile derselben nicht etwa wieder durch die dem hrn. referenten notwendig dünkenden berufungen aus andern provinzen illusorisch gemacht werden. die gründe solcher berufungen als abwehr gegen provinzielle abgeschlossenheit und einseitigkeit provinzieller richtung, sowie gegen mangel gegenseitiger befruchtung usw., scheinen mir den nachteil, welchen sie dadurch hervorrufen, dasz sie das ganze system wieder in frage stellen, nicht aufzuwiegen. und, ich dächte, unsere provinzen sind grosz genug, um jedem einzelnen collegium die nötige vielseitigkeit von lehrerkräften zu beschaffen und es vor einseitigkeit und erschlaffung zu bewahren. und von einer besorgnis vor allzugroszer abhängigkeit von der provinzial-universität, welche referent betont, kann heut zu tage, wo sich die jungen leute meist ganz unabhängig von der provinz, der sie angehören, die universitäten wählen, und sich selbst dadurch vor einer einseitigen provinziellen richtung, wenn ja einmal eine solche auf einer einzelnen universität zur geltung kommen sollte, bewahren, kann überhaupt in einer zeit, wo durch eisenbahnen und telegraph der lebendigste verkehr und ideenaustausch der menschen unterhalten wird, keine rede mehr sein. auszerdem melden sich ja, wie bekannt, die candidaten vielfach aus einer provinz in die andere oder stellen sich sogar verschie-

denen provinzialschulcollegien zur disposition und befördern so die gegenseitige geistige veredelung der einzelnen landesteile; und es scheint somit nicht nötig, auszerdem noch edle aus der ferne geholte pfropfreiser anzuwenden, z. b. heil für die gymnasien der Rheinprovinz aus Posen oder der Mark her und umgekehrt zu holen. — Es wird also auch hier der einschub nicht nötig sein, und er musz, damit man nicht mit der andern hand wieder nimmt, was man mit der einen gibt, ganz ausgeschlossen werden, wenn auch eingeräumt werden kann, dasz er hier, weil er immer eine ganze anzahl trifft, den einzelnen weniger fühlbar wird. — Will man einmal das berufungssystem nicht fallen lassen, dann sei man auch so consequent, die ascension durch die ganze monarchie hin zu befürworten.

Wir schlieszen mit dem aufrichtigen wunsche, dasz das bisherige system ganz falle und durch gewährung eines wirklichen durch keine ausnahme-bestimmungen verkümmerten rechts den lehrern der höheren lehranstalten eine solche stellung gegeben werde, in welcher sie mit freude arbeiten und in der bürgerlichen gesellschaft neben den juristen und verwaltungsbeamten mit dem richtigen standesbewustsein auftreten können. dazu werden ja überhaupt die conferenzen in Berlin, für die wir dem hrn. minister zum grösten dank verpflichtet sind und deren periodische fortsetzung wir von demselben erbitten, das ihrige beitragen.

Hanau. Friedrich Spangenberg.

48.

ZUM JUBILÄUM DES HERRN GEH. REGIERUNGS- UND PROVINZIAL-SCHULRATHS, RITTER DR. WILH. DILLENBURGER,

in Breslau, am 2 august.

Errare visus sum mihi per pios
lucosque amoenos nuper et abditus
audire sermones, poetae
quos habuere sacri, disertos.

Non defuerunt Maeonius senex,
non Pindarus, non dulcis Anacreon;
interfuit Graecis latusque
texit HORATIUS elocutus

Gratum poetis consiliantibus:
nos, quos Apollo numine provido
donavit aeterna corona
atque superstite laude cinxit,

Nos dedecet non, dum fruimur pia
vitaque laeta Pieridum cohors,
optare, mortales ut illi
vivere sorte queant beati,

Qui nostra late signa ferunt duces
humanitatis, non memores sui,
sed muneris solius, in quo
mens posuit ratioque recta,

Quorum et iuventus praesidio bono
nos laeta noscit. me iuvat unice
interpres ante omnes peritus
atque animi catus aestimator,

Denos ter annos qui studium mihi
insigne navat, qui facit, ut ferae
Germaniae pubes libenter
me repetat celebretque docta.

Qua Rhenus undis arva rigat tumens
Bacchusque gaudet deliciis suis,
hic, quem mihi sumpsi patronum,
tradere discipulis scienter

Coepit, quid essem. non licuit diu
illic docendo me bene prosequi:
provinciam sortitus est hic
officiis cumulatiorem

Praeesse iussus gymnasiis, ubi
glesum recondit Pregelus et mare;
nec me reliquit: semper idem
atque mei studiosus aeque,

Ut per negoti munia publici
Dabatur oti sat, revocabat hic
ad me suam mentem volutans,
numquid opis mihi ferre posset

Novique floris. nec mihi defuit,
postquam beatae rura Silesiae
amplexus est humanitatis
candidus egregiusque fautor.

Huic quinque functo munere fortiter
fas gratulari est lustra mihi pie
et prosequi votis benignis
hunc, quod erat bene fidus usque

mihi patronus. pierides, precor,
donent senectae dulcia tempora
huic perbeatae nec carentis
artibus ingenuis bonisque!

Ratibor. R. Künstler.

49.
NEKROLOG.

Wenn der tod eines vortrefflichen mannes schon an sich geeignet ist, das herz mit wehmut zu erfüllen, so wird sich doch die betrübnis aller empfänglichen seelen verdoppeln müssen, wenn solch ein mann in der blüte der jahre aus einem amte abgerufen wird, das ihm erlaubte, von seiner reichen begabung den umfassendsten gebrauch zu machen. denn während bei dem ende dessen, dem es vergönnt gewesen, eine edle wirksamkeit bis an den abend seines lebens fortzuführen, der schmerz über die beschränktheit menschlichen wirkens durch die erwägung aufgewogen wird, dasz der verstorbene die grenzen des irdischen daseins erreicht hat, wird bei dem vorzeitigen hintritt eines trefflichen mannes mit der allgemeinen klage über die hinfälligkeit menschlicher bestrebungen sich bald genug der gedanke an die tüchtigen leistungen verbinden, die bei einem längeren leben des verstorbenen von seiner kraft und fähigkeit erwartet werden durften. aber wie berechtigt auch die klage um einen reichen, früh vollendeten geist erscheint, so wird sie doch nicht hindern dürfen, die erinnerung an dasjenige treu zu bewahren, was er in kurzer frist für näher und ferner stehende zu wirken berufen war. der schmerz über das, was an und mit ihm verloren gegangen, darf uns das nicht vergessen lassen, was wir an ihm gehabt, und was er uns gewesen ist. zu diesem zwecke sein leben noch einmal zusammenzufassen, dazu fordert ebenso sehr die pflicht der dankbarkeit gegen den verstorbenen wie die feste überzeugung auf, dasz der wahre gehalt des lebens nicht an die summe der tage geknüpft und der hinblick auf eine vorbildliche wirksamkeit gleich förderlich bleibt, ob sie auch ein frühes ende gefunden hat.

In diesem sinne musz es gerechtfertigt erscheinen, auf das leben des am 29 märz d. j. verstorbenen directors des gymnasiums zu Nordhausen, dr. Adolf Rothmaler, einen kurzen rückblick zu thun und die wichtigsten züge seines zwar früh geendeten aber erfolgreichen und geistvollen wirkens zur kenntnis eines weiteren leserkreises zu bringen.

Carl Wilhelm **Adolf Rothmaler** wurde geboren zu Nordhausen am 21 mai 1838 als einziger sohn des daselbst als emeritus noch lebenden conrectors und ersten oberlehrers des gymnasiums dr. A. Botho Rothmaler und dessen am 2 decbr. 1838 verstorbenen ehefrau Rosine Fried. Wilh. geb. Bellermann, einer grosznichte des vormaligen consistorialrathes und directors des grauen klosters zu Berlin, Joachim Bellermann, vaters des in diesem jahre verstorbenen emerit. directors Friedrich Bellermann, der im jahre 1846 seines vaters amtsnachfolger geworden war. — Der herbe verlust, den A. Rothmaler im zartesten kindesalter durch den frühen tod seiner edlen mutter erlitt, ward ihm durch die liebevollste pflege ersetzt, deren er sich seitens seines vaters und einer im väterlichen hause lebenden tante zu erfreuen hatte. wie er diesen durch willigkeit, offenen sinn und seine ebenso schnell als glücklich sich vollziehende entwickelung die mühe der erziehung in eine täglich zunehmende freude des herzens verwandelte, so machte ihn im kreise von freunden und altersgenossen seine liebenswürdige fröhlichkeit und ein seltenes geschick zu spiel und scherz vor allen beliebt und wohlgelitten. der mangel an geschwistern, weit entfernt, die entfaltung seines gemütes zu hemmen und den sinn des knaben einzuengen, bewies sich an ihm als eine wirksame hülfe für die gleichmäszige ausbildung seines geistes und führte in früher zeit bei ihm zu der rechten mitte zwischen der kunst, sich mit sich selbst zu beschäftigen und sich anderen mitzuteilen, zwischen der innerlichkeit, deren

jedes wachstum, auch das geistige, bedarf, und der lust, sich zu äuszern und mit andern in verkehr zu treten. früh in die anfangsgründe des wissens von seinem vater eingeführt, war er durch emsige lectüre gar bald in der welt der märchen und anmutigen jugenderzählungen wie wenige heimisch; daneben boten ihm mannichfache, meist schwierigere spiele die passendste gelegenheit, gedächtnis und fassungskraft zu üben, sowie die erfindsamkeit seines geistes in angemessenster weise zu bethätigen. mit den schätzen, die er so im stillen verkehr mit sich selbst halb spielend, halb arbeitend gewonnen, wuste er dann seine gespielen und alle, die ihm nahe standen, in hingebendster weise zu erfreuen. gern gehört als gewandter, stets aus der fülle schöpfender erzähler, wol vertraut mit sinnigem scherz und allezeit reich an witzigen einfällen war er, wo er erschien, ein freund wie ein bringer harmlosester freude und geselligkeit. — Zu michaelis 1846 wurde er von dem damaligen director der anstalt dr. Schirlitz in die letzte gymnasialclasse aufgenommen und rückte bereits nach halbjährigem aufenthalt mit der ersten censur und den besten zeugnissen für alle fächer in die nächsthöhere classe auf. war für ihn von früher kindheit an das spiel eine heilsame anspannung der jugendlichen kraft, eine arbeit gewesen, so wurde ihm nun die ernste arbeit gymnasialer studien ein fortdauerndes spiel, ein wahrer ludus litterarius. schnell durcheilt er den cursus gymnasialen unterrichts; mit vierzehn jahren gehört er bereits der ersten classe an. in dieser verweilte er ein volles triennium, bewogen, wie es scheint, zu solcher verlängerung seines schülerlebens sowol durch seine allzugrosze jugend, wie durch die damals mehr als in neuester zeit verbreitete löbliche sitte, den aufenthalt in der ersten classe des gymnasiums nach möglichkeit zu verlängern. allen fächern, die das gymnasium umfaszt, hatte er ein gleiches interesse gewidmet, wie er dies in der späteren vita seiner promotionsschrift selbst hervorhebt ('omnium, quae in ludis litterariis usu veniunt, doctrinarum elementa pari fere studio quoad potui amplexus sum') aber auch in allen, dürfen wir hinzufügen, hatte er gleich vorzügliches geleistet. dies bekundet die ihm zu Michaelis 1854 erteilte censur, nach der er in allen disciplinen das erste prädicat erhielt, sowie namentlich sein maturitätszeugnis, das ihn nicht nur 'in sittlicher beziehung zu den vorzüglichsten schülern der anstalt' zählt, sondern auch 'seinen ausgezeichneten fleisz und seine durchgehends vorzüglichen kenntnisse' anerkennt, so dasz die prüfungscommission ihn 'einstimmig und mit freuden' für reif zu den akademischen studien erklären konnte. trotz des ununterbrochenen fleiszes, den er sämtlichen disciplinen des unterrichts zugewendet hatte, war ihm dennoch reichliche musze für zwei lieblingsbeschäftigungen geblieben, die er ungeachtet der verschiedenheit der geistigen kräfte, die sie erfordern, mit gleichem eifer und dem glücklichsten erfolge betrieb. es waren dies die botanik und das schachspiel. da ihn diese doppelte vorliebe ungemindert durch sein ganzes leben begleitete, so mag gleich hier bemerkt werden, wie in späterer zeit nicht nur die kreise, in denen er gerade verkehrte, seine vertrautheit mit der botanik gelegentlich als eine zuverlässige stütze betrachteten, sondern auch die wissenschaftliche prüfungscommission zu Berlin ihm 'eine ansehnliche kenntnis der nomenclatur für die norddeutsche flora' nachrühmen konnte. hat er auch selbst seine botanischen studien wol nur als πάρεργον der übrigen betrachtet, so lag doch, wie einer seiner intimsten freunde aus der zeit seines akademischen lebens versichert, Garckes flora fortwährend auf seinem pulte. — Höher stand unstreitig seine meisterschaft im schachspiel. seine fertigkeit und sicherheit im praktischen spiel machten ihn an dem orte seines aufenthalts für alle schachfreunde zu einem gefürchteten und doch so gern gesehenen gegner, seine kenntnis der theorie lieszen ihn in immer weiteren kreisen als autorität erscheinen. mit gleichem geschick löste und

stellte er aufgaben; die seinigen sind z. t. im Londoner turnierbuch veröffentlicht worden. der akademische schachclub zu Berlin ernannte ihn am 1 dec. 1862 zum ehrenmitgliede; es war dies derselbe verein, über den die 'neue Berliner schachzeitung von A. Andresen und G. R. Neumann' im 4n jahrg. juliheft 1867 berichtet, 'dasz derselbe in den jahren 1862 und 1863 zur zeit der mitgliedschaft der herren A. Rothmaler, E. Schalopp, K. Hein und anderen tüchtiger spieler seinen blütepunct erreicht hatte, und die bedeutendsten schachgröszen Deutschlands ihm die ehre erwiesen, ehrenmitgliedsdiplome von ihm anzunehmen.' eben diese schachzeitung hatte an R. auch in späterer zeit einen eifrigen leser, denn auch während seiner amtlichen wirksamkeit in Nordhausen setzte er die schachstudien und das praktische spiel mit alter liebe fort. wie er den mittelpunct des dortigen vereins bildete, so begehrte man seine hülfe auch nach auswärts. im decbr. 1866 ersuchte ihn der vorstand des schachclubs 'Heureka' zu Heiligenstadt den daselbst neu entstandenen verein 'bezüglich seiner einrichtung, hebung und förderung mit rath und that nach seinem sachkundigen ermessen zu unterstützen.

Zu ostern 1855 bezog er die universität Halle, um theologie und philologie zu studieren, jedoch, wie er in der erwähnten vita zu erkennen gibt, ziemlich früh entschlossen, künftig nicht den pfarramtlichen beruf seines groszvaters väterlicherseits zu wählen, sondern nach dem vorbild seines vaters seine kraft dem höheren schulamt zu widmen. eben deshalb besuchte er gleich von beginn die philologischen collegien Bernhardys, während sein privatfleisz damals ausschlieszlich auf die theologie, namentlich das hebräische, gerichtet war, für das er eine besondere vorliebe hegte. unter den theologischen docenten — er hörte bei Tholuck, Hupfeld, Jacobi und Jul. Müller — schätzte er den letzten am höchsten. daneben wohnte er den philosophischen vorlesungen Erdmanns bei.

Die jahre seines Halleschen aufenthaltes gehören in mehrfacher beziehung zu den glücklichsten seines lebens; nicht nur, dasz seine gesundheit damals noch nicht den geringsten anlasz zu bedenken gab; auch ein kreis von gleichgestimmten freunden hatte sich gar bald um ihn gebildet, werth, die tiefe seines offenen gemütes und die anregende kraft seines geistes im täglichen verkehr an sich zu erfahren und zugleich geschickt, die gaben dieser reichen natur in rechter weise aufzunehmen, nach möglichkeit zu erwidern und eben dadurch dasjenige wechselverhältnis zu bewahren, auf das ein derartiger verkehr nicht ganz verzichten darf. ohne dasz ein eigentlich fachwissenschaftliches commercium stattfand, das nur durch die gemeinsamkeit der facultätsstudien zu ermöglichen gewesen wäre, ward doch die vereinigung der sieben freunde für einen jeden der anlasz nachhaltigster geistiger förderung. während sonst wol in studentischen kreisen die ausgesprochene absicht gegenseitiger wissenschaftlicher hebung nur den iustus titulus für den gerade in jenen jahren mächtigen drang nach geselligkeit abgibt, bekannte man sich hier umgekehrt nur zu den zwecken harmlosen geselligen verkehrs und leistete sich dennoch auf dem wege jenes echt griechischen διαλέγεσθαι, das noch immer mitten in das wissenschaftliche leben hineinführt, auch für die erreichung wissenschaftlicher ziele den besten dienst. weil man keine bestimmten aufgaben zu erledigen trachtete, war man eben für alles offen; widmete man auch den wichtigsten stücken der deutschen classiker zeitweilig ein zusammenhängendes studium, so war doch eigentlich jeder gegenstand, auf dem das momentane geistige interesse des einzelnen haftete, jede etwa ungelöste erscheinung aus dem bereiche der studien oder des geistigen daseins überhaupt der boden, auf dem sich das gespräch der freunde bewegte. so ergab sich eine durchdringung der verschiedenen bestre-

bungen, eine universalität in reception und production, die nur unter strebsamen geistern auf deutschen universitäten denkbar ist. kein wunder daher, dasz einer der beteiligten, der übrigens Rothmaler für die seele des ganzen erklärt, noch jetzt versichert, wie kein deutscher student glücklichere tage sehen könne, als die jener Hallischen vereinigung waren.

Die äuszere auflösung dieses fröhlichen bundes trat ostern 1859 ein; kurz zuvor hatte sich R. bei der theologischen prüfungscommission das zeugnis pro licentia concionandi erworben, von der er übrigens nachmals einen ziemlich seltenen gebrauch gemacht hat. behufs der fortsetzung seiner philosophischen studien siedelte er nunmehr nach kurzem aufenthalte im väterlichen hause mit den beiden Halleschen commilitonen Emil Grosse (jetzt professor am Friedrichscollegium in Königsberg) und Max Tuch (jetzt gymnasiallehrer in Wittenberg) nach Berlin über. wiewol er dorthin mit der absicht gegangen war, seinen studien eine mehr interne richtung zu geben, wuste er dennoch zugleich den akademischen unterricht in wirksamster weise zu verwerthen. so hörte er bei Boeckh u. a. geschichte der griech. litteratur, metrik und Pindar, besuchte auch zeitweilig die sitzungen des von jenem geleiteten seminars, in dem die exegese griech. schriftsteller betrieben wurde. ganz besonderen eifer aber widmete er der lehrthätigkeit Haupts, wie er denn fast den ganzen cyclus der Hauptschen vorlesungen, als Horaz, Catull, Properz, geschichte der röm. litteratur, Hom. Ilias, Aeschyl. Prom. usw. und daneben die lectionen des seminars über Horaz, Cic. de leg. und Plaut. mit ungeteiltem interesse und nicht ohne entscheidenden einflusz auf den gang seiner privaten studien besuchte. überhaupt gab er unter allen akademischen lehrern, die er kennen lernte, diesem den preis, denn wenn auch das milde, von echter humanität durchdrungene wesen Boeckhs, das seiner eigenen natur zuletzt durchaus sympathisch war, so wenig seinen eindruck auf ihn verfehlen konnte, wie die überzeugende ruhe, mit der der viel gefeierte gelehrte die resultate seines forschens vortrug, so war es doch natürlich, dasz das talent zum finden und combinieren, das R. in so hervorragendem masze besasz, sowie der kritische trieb, den er so gern bethätigte, sich ganz besonders von demjenigen docenten angezogen fühlte, der die requisite der kritischen methode mit ebensoviel strenge als deutlichkeit zu vermitteln verstand, dessen gesamter unterricht zu einem unterricht in der kritik als solcher ward. der gelehrige schüler merkte bald, wie die sicheren vorschriften, die mühevollen, aber unerläszlichen masznahmen, die er hier in täglicher praxis angewendet sah, diejenige τέχνη bildeten, deren seine eigene kritische φύϲιϲ als notwendiger ergänzung für künftige selbständige kritische gänge bedurfte. — Nicht minder wie der gehalt dieses unterrichts fesselte ihn die polemische form, deren sich Haupt mit vorliebe bediente. gewährte sie doch einen doppelten vorzug: weil es die ansichten der bestimmten personen waren, die bekämpft wurden, gewann der vortrag durch das moment der persönlichkeit, das er hervorhob, an lebhaftigkeit des tons und subjectiver kraft, und weil das resultat aus der widerlegung irriger annahme erwuchs, ward die wahrheit hier auf zwiefachem, negativem wie positivem wege erreicht, und mit dem hinweis auf das richtige die einsicht in die irrtümer und deren etwaige gründe verbunden.

Der nachhaltige eindruck, den diese lehrweise auf R. gemacht hat, ergibt sich nicht weniger aus brieflichen äuszerungen damaliger zeit, wie aus der herzlichen verehrung, die er dem geliebten lehrer zeitlebens bewahrte, ohne ihm doch jemals im persönlichen verkehr näher getreten zu sein, vor allem aber aus der richtung und dem umfang seiner damaligen und besonders auch seiner späteren studien. nicht nur den vorlesungen selbst folgte er mit regstem interesse, auch die directen fingerzeige Haupts, namentlich die angaben wichtiger ausgaben

beachtete er und widmete dem Lachmannschen Lucrez und dem Horaz von Bentley auf Haupts veranlassung das eingehendste studium. überhaupt darf man in seiner nachmaligen neigung für die römische, besonders poetische litteratur gewis den einflusz von M. Haupt erkennen. zu der promotionsschrift wenigstens über die wortbildung bei Horaz hat derselbe den directen anlasz gegeben, da er gerade diese aufgabe in seinen vorlesungen wiederholt als nützlich bezeichnete und dadurch auszer Rothmalers arbeit die dissertation von Zangemeister hervorrief.

Neben den philologischen studien — die häuslichen richtete er namentlich auf Thucydides und die griech. tragiker — war er besonders eifrig mit seiner philosophischen ausbildung beschäftigt; er las verschiedene schriften von Plato, wie den Philebus, von Aristoteles und Spinoza, Trendelenburgs vorlesungen hat er regelmäszig besucht. andere docenten begnügte er sich gelegentlich zu hören; am liebsten hospitierte er bei Droysen und Ranke. — Wiewol er neben dieser akademischen hörthätigkeit die häusliche arbeit als den schwerpunct seiner studien betrachtete, mochte er sich dennoch den vielfachen anregungen, die Berlin auf dem gebiete der kunst durch theater und museen bietet, um so weniger verschlieszen, als seine allseitig begabte natur nach gleichmäsziger ausbildung aller geistigen kräfte trachtete. er hat auch später in dem discursiven denken allein das heil der bildung nicht erblickt und die vernachlässigung der anschauung als einen misstand der gymnasien angesehen, dessen bekämpfung er für notwendig, dessen beseitigung er aber auch für möglich hielt. wie hätte er sich da die edelste gelegenheit entgehen lassen sollen, an den gebilden der kunst herz und sinn zu erquicken und so auch dem auge und ohr zu ihrem rechte zu verhelfen. — Ward hiernach sein dreijähriger aufenthalt in Berlin für seine ausbildung von entscheidender wichtigkeit, so nahm auch sein privates leben wie in Halle einen heiteren verlauf. mit zweien der liebgewonnenen Halleschen freunde war er nunmehr auch durch die gemeinsamkeit der studien und ein mehrjähriges durch keine mishelligkeit getrübtes contubernium vereint. die geringsten ereignisse täglichen lebens wurden ihm hier gar oft zu den sinnigsten gedichten Catullischer art. mit diesen pflegte er dann am abend die heimgekehrten freunde zu überraschen; daneben wuste er in liedern deutscher zunge den innersten regungen seines empfindungsvollen gemütes nicht minder glücklichen ausdruck zu geben. die engverbundenen gefährten liesz er neidlos auch in die stimmungsbilder seiner seele schauen. bei solcher einheit des wollens und empfindens musz es denn erklärlich erscheinen, dasz einer derselben, der mit dem ende der Berliner studienzeit von ihm getrennt wurde, wörtlich erklärt, wie ihm viel glück im leben zu teil geworden sei, kein gröszeres als diese freundschaft. neben dieser gediegenen freundschaft fehlte es R. nicht an erwünschten familienbeziehungen. er war im hause seines verwandten, des director Bellermann, ein gern gesehener gast und verkehrte auf das freundschaftlichste mit den söhnen des directors und besonders mit seinem onkel, dem maler Bellermann. — Das letzte jahr seines Berliner triennium ward zum teil von den gründlichen vorarbeiten zu der erwähnten dissertation ausgefüllt; sie erschien unter dem titel 'de Horatio verborum inventore', berücksichtigte jedoch die wortbildung auch für die 'pares illi aetate vel suppares poetae' und beweist die feine beobachtungsgabe und das stilistische talent des verfassers. — An die promotion, die mittelst öffentlicher disputation im märz 1862 erfolgt war, schlosz sich bald darauf (im october desselben jahres) die staatsprüfung an. im verlaufe derselben gewann die wissenschaftliche prüfungscommission eine so übereinstimmende überzeugung von der umfassenden bildung des examinanden, dasz sie ihm die seit jahren nicht erteilte unbedingte facultas docendi zusprach und namentlich 'den wissenschaftlichen sinn und

das unverkennbare interesse' hervorhob, mit dem er seine studien betrieben.

Liesz ihn gerade diese vielseitigkeit seiner bildung für das höhere schulamt besonders geeignet erscheinen, so hätte ihn doch seine ganze geistige art, namentlich die fähigkeit, sich auf ein beschränktes fach mit aller kraft zu concentrieren, nicht minder berechtigt, einen akademischen lehrstuhl einzunehmen. zu solchem zweck zunächst dem Berliner aufenthalt eine weitere ausdehnung zu geben, ward er jedoch durch die rücksicht auf seine damals zuerst gefährdete gesundheit verhindert. ein halsleiden hatte ihn bereits im sommer 1861 zu einer längeren unterbrechung seiner studien gezwungen; die rücksicht auf die natur dieses übels bestimmten ihn zu vorläufiger rückkehr in das väterliche haus. hier aber vermochte ihn die anhänglichkeit an seine vaterstadt, die freude über die möglichkeit eines zusammenlebens und zusammenwirkens mit seinem vater und die pietät gegen das gymnasium zu Nordhausen, dem er seine erste wissenschaftliche ausbildung verdankte, zur ableistung seines probejahres an eben dieser anstalt, in deren lehrercollegium er zu Neujahr 1863 eintrat. nachdem er sodann zu ostern 1863 die 4e ordentliche lehrerstelle provisorisch, zu neujahr 1864 definitiv übernommen hatte, rückte er im verlauf der jahre 1864—1870 an derselben anstalt in die stelle des 1n ordentlichen lehrers auf. wiewol ihn seine geistige eigentümlichkeit ohne zweifel am meisten für den unterricht in den oberen classen befähigte, liesz ihn doch sein bescheidener mit dem, was ihm wurde, zufriedener sinn nicht daran denken, durch den übergang an ein anderes gymnasium möglichst baldige gelegenheit zu lectionen in den oberen classen zu finden, auch ermöglichten es die verhältnisse der Nordhäuser schule, seine gediegene lehrkraft gar bald für einige unterrichtsfächer in der secunda, und später (1870) nach der teilung der prima auch für den lateinischen und zeitweise für den deutschen unterricht in dieser classe zu verwerthen, in der er bereits seit einiger zeit den unterricht in der philosophischen propädeutik und im hebräischen erteilt hatte. auf welcher stufe aber auch seine thätigkeit in anspruch genommen wurde, überall bewies er das gleiche interesse. nicht nur dasz die sache selbst, die lösung der aufgaben des unterrichts gegenstand seines eifrigsten wissenschaftlichen bemühens war; auch dem bildungsgang jedes schülers widmete er die hingebendste teilnahme und wachte über dem wissenschaftlichen wie über dem sittlichen gedeihen des einzelnen mit unermüdlicher aufmerksamkeit. aber wie seine zumeist auf ernste wissenschaftliche arbeit angelegte natur ihm weder das interesse an den personen der schüler und die notwendige pädagogische treue im kleinen noch den geschmack an den wissenschaftlich geringeren lehrobjecten rauben konnte, so vermochte umgekehrt der eifer für sein amt nicht im geringsten seine lust und freude an privaten studien und schriftstellerischer thätigkeit zu schmälern. zwar zu gröszeren productionen, wie sie von seinen fähigkeiten mit gutem recht erwartet werden durften, liesz ihn die kurze spanne seines lebens und der wankende zustand seiner gesundheit nicht gelangen, der ihm den gebrauch der vollen kraft versagte; wol aber bewies er, wie wahre wissenschaftlichkeit auch innerhalb beschränkter grenzen möglich ist, und leistete der kritik der römischen dichtertexte durch mehrere kleinere arbeiten feinster art einen bleibenden dienst. zu diesen arbeiten gehören 1) die abhandlug, welche unter dem titel Orestis tragoedia emendatur ab Adolfo Rothmaler als programmschrift des Nordh. gymnasiums ostern 1865 erschienen ist. 2) im anschlusz hieran die recension von C. Schenkls ausgabe der Orestis tragoedia, erschienen in Jahns jahrb. bd. 95 s. 861—870. 3) ein beitrag zu der valedictionsschrift des collegiums beim ausscheiden des dir. Schirlitz und Conr. Rothmaler mit dem titel Ovidius in trist. I 8, 21 emendatur. 4) emendationum Ovidianarum specimen zusammen mit einem carmen

lugubre in obitum Car. Aemil. Thomae collegae* als abhandlung des Nordh. gymnasialprogramms ostern 1871 erschienen. — Durch den druck hat er auszerdem im programm von 1872 die rede veröffentlicht, die er bei seiner einführung in das directorat des Nordh. gymnasiums im januar 1872 gehalten hat. — Am längsten beschäftigte ihn die bearbeitung der anonymen Orestis tragoedia. das merkwürdige hexametrische gedicht eines unbekannten verfassers, das trotz zahlreicher und auffallender mythologischer, sprachlicher und metrischer eigentümlichkeiten noch in den bereich der antiken poesie, am wahrscheinlichsten in das 6e, frühestens in das 5e jahrhundert gehört, war zuerst von C. W. Müller in Rudolstadt (1858 und 1859) vollständig abgedruckt und darauf nur noch von Fr. Haase in einem Breslauer akadem. programm besprochen worden. da der erste herausgeber auf eine kritische behandlung fast gänzlich verzichtet, nicht einmal die offenbarsten fehler der schrift und interpunction berichtigt hatte, und die verdienstliche arbeit von Haase zwar für die kenntnis der codexe, der zeit der abfassung, des titels und inhalts des gedichtes, endlich der diction und prosodie schätzbare beiträge bot, auf die kritische gestaltung des textes aber nur in einigen wenigen fällen eingegangen war, so bot sich für R. eine erwünschte gelegenheit, sein kritisches talent und seine kenntnis des sprachgebrauches der römischen dichter auch der späteren und spätesten zeit in der wiederherstellung des stark corrumpierten gedichtes zu verwerthen. gestützt auf eine richtige beurteilung der beiden handschriften, von denen er in übereinstimmung mit Haase den Ambrosianus für interpoliert, den Bernensis für die einzig zuverlässige, wenn auch stark verderbte quelle hält, emendierte er durch strengen anschlusz an die überlieferung des Bernensis und die subtilste beobachtung der schreibfehler dieser handschrift eine grosze anzahl von stellen in sicherster und einfachster weise. seine leichtigkeit in der divination läszt ihn dabei in keinerlei willkür verfallen. in den vorstudien findet sich eine classification, die über alle species der buchstabenirrtümer des Bern., als accommodationen, auslassungen, verdoppelungen, verwechselungen (sowol mechanische als von misdeutungen begleitete), umstellungen usw. eine genaue übersicht, zugleich aber auch einen deutlichen einblick in die sorgfalt gewährt, mit welcher der verf. zu werke gegangen ist. so konnte es nicht fehlen, dasz er fast bei allen stellen, die er behandelte, die emendation zum abschlusz brachte und zugleich am ende seiner schrift über die grammatischen erscheinungen, die metrischen und prosodischen gesetze des gedichtes zuverlässige bemerkungen zu geben im stande war. seine verdienste um diesen spätling der römischen poesie sind denn auch von den späteren bearbeitern mit entschiedenheit anerkannt worden. Schenkl nennt in der Wiener zeitschr. für die österr. gymn. (jahrg. XVIII 1867 s. 90) gelegentlich der recension der Mählyschen ausgabe seine arbeit eine vortreffliche und wiederholt dies lob in den prolegg. zu seiner ausgabe mit den worten: Haasium secutus est Rothmalerus, qui in progr. schol. Nordh. anno 1865 emisso satis multos huius carminis locos tentavit ita, ut plerumque aut verum ipsum indagaret aut certe emendandi viam ostenderet, raro a vero aberraret, cuius viri doctissimi ingenio plurimum debere Orestis tragoediam facile intellegetur ex commentariis criticis. ebenso günstig lautet das urteil von Lucian Müller im rhein. mus. neue folge XXI 3 s. 464, dem das programm zugieng, als er die recension der Mählyschen ausgabe beendet hatte. er bedauert, dasz Mähly die arbeit von R. nicht gekannt, 'aus

* seine kenntnis der technik der römischen dichter hat der verstorbene in zahlreichen sinnigen lateinischen gelegenheitsgedichten meist epigrammatischen stiles bewährt, mit denen er seine freunde, auch den unterzeichneten, zu erfreuen pflegte.

der er viel hätte lucrieren können', nennt sie eine 'gediegene', erwähnt die 'gesunden ansichten über metrische, prosodische und grammatische eigenheiten des Epyllions', die 'beachtenswerthen, zum teil vortrefflichen emendationen' und empfiehlt die 'verdienstliche arbeit schlieszlich allen denen, die sich für die trag. Orest. irgend interessieren'. — Nicht minder glücklich gelang ihm die emendation der Ovidianischen stellen aus den trist. und ep. ex ponto in den beiden erwähnten gelegenheitsschriften. die sicherheit, mit der die verderbnis beseitigt wird, und der feine witz des vortrages machen die lectüre dieser emendationen doppelt anziehend und lassen es im hohen masze bedauerlich erscheinen, dasz die in vorrede ausgesprochene hoffnung quamobrem specimen tantum emendationis hoc loco edere satius duxi, ut tamen omnia mox peculiari libello complecti me posse sperarem nicht zur verwirklichung gelangt ist. bildete doch gerade die lectüre des Ovid neben der des Horaz den mittelpunct von R. kritischen studien.

Sein gleichmäszig ruhiges Nordhäuser leben, dessen stilles glück durch seine 1866 erfolgte verheiratung im reichsten masze erhöht wurde, war 9 jahre hindurch in die sorge für das amt, private studien und den genusz einer heiteren, auf enge kreise bezogenen geselligkeit geteilt geblieben, als ihn der magistrat zu Nordhausen in das erledigte directorat des gymnasiums berief. mit gutem recht konnte er im eingang seiner antrittsrede hervorheben, dasz ihn in dieses amt ein höherer wille als der seinige berufen habe. wie er es aber nicht im mindesten gesucht, so mochte er seine übernahme nicht um gesundheitlicher rücksicht willen ablehnen. hatte sein körperliches befinden ihm auch stete schonung auferlegt und wiederholte badereisen notwendig gemacht, so war doch bis dahin eine ernste besorgnis nicht begründet. der wahl des magistrats folgte bald, am 25 nov. 1871, die königliche bestätigung, dieser die feierliche einführung durch den provinzialschulrath Todt am 4 jan. 1872. — Zugleich mit den directoratsgeschäften übernahm er in seiner neuen stellung das ordinariat der prima mit dem gesamten lateinischen und dem religionsunterricht in dieser classe; den philosophischen behielt er bei. gerade in diesen lectionen hatte er die schönste gelegenheit, sein reiches wissen zum nutzen der schüler in anregendster weise zu verwerthen. unvergessen und von einem seiner begabtesten schüler ausdrücklich bezeugt ist es, wie er im einzelnen in diesen stunden leider gar zu kurze zeit gewirkt hat. wenn naturgemäszer weise für den unterricht in der religion und philosophie sein vortrag die grundlage bildete, so wuste er doch durch operation mit beispielen und die anwendung aller inductiven mittel ebenso sehr das verständnis der schüler zu prüfen, als ihre selbständige thätigkeit zu wecken, so dasz sie die lehren, die sie im zusammenhängenden vortrag vernommen, durch eigene arbeit reconstruieren musten. es ist natürlich, dasz eine solche lehrmethode unbeschadet des werthes, den sie auf die erwerbung positiver kenntnisse legte, die erzeugung selbständiger gedanken der schüler am höchsten anschlug; ebenso natürlich aber auch, dasz sie die ziele des philosophischen und religionsunterrichtes, schärfe des urteils und eine klare erfassung des gegenstandes, sowie ein gefühlvolles verständnis für die grundwahrheiten der religion am sichersten erreichen muste. — Die interpretation der schriftsteller trug begreiflicher weise vornehmlich ein kritisches gepräge; und im Horaz wenigstens mochte die allzugenaue texteskritik nur für die befähigtesten köpfe berechnet sein; dabei bildete aber das verständnis des gedankens im einzelnen satze doch nur den ausgangspunct; der hauptwerth ward auch hier auf die einsicht in das ganze gedankengefüge einer schrift gelegt und gerade dieses ziel durch wiederholte gesamtrepetitionen des gelesenen angestrebt. dasz endlich auch die stilistischen übungen auf feinheit des ausdrucks und logische klarheit in treffendster weise hinwirkten, ist bei der stilistischen befähigung, die aus jeder zeile seines lateins

spricht, am wenigsten zu verwundern. — Wenn ihn seine geistige eigentümlichkeit und besonders die methode seines unterrichts, die vor allem die bildung eines selbständigen urteils betonte, zu hohen wissenschaftlichen anforderungen an die schüler bestimmen konnte, so wuste er doch diese anforderungen mit einer teilnahme und freundlichkeit zu verbinden, die, wie sie jedem schüler galt, so auch jeden nur um so mehr antrieb, nach dem masze seiner kräfte jenen anforderungen zu entsprechen. ganz ähnlich wie in diesem engeren kreise wirkte er in dem weiteren als leiter der anstalt. sein liebevolles, zur milde geneigtes wesen liesz ihn nie die hohe verantwortlichkeit seiner stellung, nie das ideal gymnasialen lebens und strebens vergessen, das er in seinem herzen trug und in seiner amtsführung zu verwirklichen strebte. — Diesem rühmlichen streben hat die vorsehung ein frühes ende gesetzt. — Gerade ein jahr hatte er ohne unterbrechung sein neues amt verwaltet, als er plötzlich in den letzten tagen vor weihnachten 1872 erkrankte. eine blutergieszung, an sich leichterer art, brachte die betrübende gewisheit, dasz er lungenkrank sei. zwar trat das übel zunächst wieder zurück; er war in dem folgenden vierteljahr bis ostern rüstig, wie nur je zuvor; kurz nach ostern aber gab sich das innere leiden in einem langwierigen abscess einen neuen ausdruck und entzog ihn in dem nächsten quartal wiederholt seinen amtsgeschäften. ungern entschlosz er sich auf den rath seines arztes und einer zugezogenen medicinischen autorität mit dem 1 juli einen urlaub anzutreten und in Davos, einem klimatischen curort Graubündtens, heilung zu suchen. wiewol er daselbst bis ende september verweilte, war doch bei seiner rückkehr das übel nicht gehoben. zwar versuchte sein starker wille noch eine zeit lang gegen dia täglich wiederkehrenden fieberschauer anzukämpfen; er verwaltete die sämtlichen geschäfte seines amtes bis mitte december. da aber muste er sich von allem zurückziehen und erlag trotz der unermüdlichen pflege seiner gattin und der umsichtigen fürsorge zweier ärzte dem schnell fortschreitenden lungenleiden in den frühstunden des palmensonntags, am 29 märz d. j. — Obschon seit längerer zeit befürchtet, trat sein ende doch viel zu früh für alle ein, die ihm irgend näher standen. tief war der schmerz, der zunächst die familie des verstorbenen, die schwergeprüfte gattin mit den beiden kindern und den im sohne lebenden vater traf, aber nicht geringer die betrübnis, die das verwaiste gymnasium und die ganze stadt empfand, die ihn so recht den ihrigen nennen durfte. — Und in der that war hier, wenn je, gerechter grund zur trauer vorhanden. war doch der verstorbene eine durchweg edle und liebenswürdige persönlichkeit, jedem unrecht, auch dem leisesten abhold, lauter und rein in seinem wollen, bescheiden und selbslos in seinem wirken, versöhnlich in allen lagen des lebens, gegen jeden gerecht, überhaupt, was in unserer zeit nicht leicht ist, kein parteimann; dazu von umfassender begabung, an der die tiefe des gemüts und die schärfe des verstandes gleichen anteil hatten: eine poetische natur und doch ein ἀνὴρ κριτικώτατος, mit allen wurzeln seiner bildung in der welt der alten haftend und dabei doch dem leben des eigenen volkes und dem fortschritt der modernen wissenschaften mit liebe zugekehrt, endlich wenn es gilt, das wesen seines geistes in kürze anzugeben, mit sinn und geschick für alles begabt und gleichwol im stande, in einem und demselben ganz und völlig aufzugehen, so dasz verf. dieser zeilen, der in dem verewigten seinen liebsten jugendfreund verloren hat, das jüngst von einem competenten richter, dem director Schmidt in Halberstadt, über den verstorbenen gefällte urteil — cui nihil omnino nisi robur corporis deesse videretur, quin omnia assequeretur — mit traurigem herzen, aber aus vollster überzeugung zu dem seinigen machen musz.

Nordhausen. Carl Schirlitz.

(12.)

PERSONALNOTIZEN.

(Unter mitbenutzung des 'centralblattes' von Stiehl und der 'zeitschrift für die österr. gymnasien'.)

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Anton, dr., ord. lehrer am gymn. in Oels, zum oberlehrer befördert.

Becker, dr., als rector des progymn. zu Schlawe bestätigt.

Bollmann, dr., prof. am gymn. zum grauen kloster in Berlin, erhielt den pr. kronenorden IV cl.

Bolze, dr., oberl. an der Sophienrealschule in Berlin, als 'professor' prädiciert.

Bonitz, dr. prof., director des gymn. zum grauen kloster in Berlin, zum geh. regierungsrath ernannt.

Cabanis, dr., custos am zoolog. museum der univ. Berlin, als 'professor' prädiciert.

Curth, dr., prof. am gymn. zum grauen kloster in Berlin, erhielt den pr. kronenorden IV cl.

Dorschel, dr., ord. lehrer am gymn. in Stargard, zum oberlehrer befördert.

Dove, dr., privatdocent der univ. Leipzig, als ao. prof. an die univ. Breslau berufen.

Dumas, dr., oberl. am gymn. zum grauen kloster in Berlin, als 'professor' prädiciert.

Eichler, dr., ord. prof. der botanik an der univ. Kiel, erhielt den brasil. Rosenorden.

von Endert, dr., religionslehrer am Apostelgymn. in Köln, zum oberl. ernannt.

Hartmann, dr., prof. am gymn. zum grauen kloster in Berlin, erhielt den pr. kronenorden IV cl.

Havenecker, rector des bisherigen progymn. in Warburg, als oberl. der zum gymn. erweiterten anstalt angestellt.

Helmholtz, dr. geh. regierungsrath, ord. prof. der univ. Berlin, erhielt das commandeurkreuz des ital. St. Mauritius- und Lazarusordens.

Hense, dr., ord. lehrer am gymn. in Münster, als oberl. am gymn. in Warburg angestellt.

Kersten, oberl. am Kölnischen gymn. in Berlin, als 'professor' prädiciert.

Kuhse, oberl. am gymn. in Lyk, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Dillenburg berufen.

Lazarewicz, ord. lehrer am gymn. in Culm, zum oberl. befördert.

Potthast, dr., custos der königl. bibliothek zu Berlin, als bibliothekar beim deutschen reichstage angestellt.

Quedefeld, dr., ord. lehrer am gymn. zu Freienwalde a. d. O., zum oberl. befördert.

Schellen, dr., director der realschule zu Köln, erhielt das ritterkreuz des ordens der italien. krone.

Schirren, dr. in Dresden, vordem prof. der univ. Dorpat, zum ord. prof. der univ. Kiel ernant.

Schlichting, ord. lehrer an der realschule in Kiel } zu oberlehrern
Schulthes, dr., ord. lehrer am gymn. in Rendsburg } befördert.

Schwabe, dr., director des städtischen statist. bureaus in Berlin, zugleich zum ao. prof. an der univ. daselbst ernannt.

Simon, dr., oberl. am gymn. zum grauen kloster in Berlin, als 'professor' prädiciert.

Simson, dr. in Berlin, zum ao. prof. der geschichte an der univ. Freiburg ernannt.

Spiesz, prof., director des bisherigen progymn. in Dillenburg, zum director der als gymnasium anerkannten anstalt ernannt.

Stimming, dr, ord. lehrer an der realschule zu Kiel } zu oberlehrern
Tägert, dr., ord. lehrer am gymn. in Cöslin } befördert.

Tell, dr., oberl. am gymn. zu Nordhausen, als 'professor' prädiciert.

Tramm, dr., ord. lehrer am Marienstiftsgymn. in Stettin, als oberl. an das gymn. zu Anclam berufen.

Volkmann, dr. prof., director des gymn. in Görlitz, als director des gymn. in Elberfeld bestätigt.

Wahlenburg, dr., ord. lehrer am Apostelgymn. in Köln, zum oberl. ernannt.

Witte, dr. geh. justizrath, ord. prof. der univ. Halle, erhielt das comthurkreuz des sächs. Albrechtsordens und das commandeurkreuz I cl. vom anhalt. hausordens Albrechts des Bären.

Wolters, dr., ord. prof. der univ. Halle, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.

In ruhestand getreten:

Braun, prof., director des gymn. in Braunsberg, und ward demselben der pr. kronenorden II cl. verliehen.

Giefers, dr., oberl. am gymn. in Paderborn.

Stäffler, rector des progymn. zu Trarbach.

Gestorben:

Ahrens, Heinr., dr. jur. et phil., hofrath, ord. prof. der staatswissenschaften an der univ. Leipzig, ritter usw. am 2 aug. zu Salzgitter bei Hannover, 66jährig.

Anschütz, dr. jur. et phil., ord. prof. in der jurist. facultät der univ. Halle, am 2 aug. daselbst.

Droysen, dr., ord. lehrer am gymn. in Krotoschin.

Funkhaenel, dr. prof., geh. hofrath, seit 1838 director des gymn. zu Eisenach, am 18 august daselbst.

Hülsen, oberl., prof. am gymn. in Naumburg.

Liessen, dr., ord. lehrer am gymn. zum grauen kloster in Berlin, am 11 april daselbst.

Massmann, dr., ao. prof. in der philos. facultät der univ. Berlin.

Reuter, Fritz, geb. 7 nov. 1810 zu Stavenhagen in Mecklenburg, gest. am 12 juli auf seinem landhause bei Eisenach.

Richter-Linder, Joh. Jacob, gründer der nach ihm benannten erziehungs- und versorgungsanstalten für arme fabrikarbeiterinnen in Basel, am 12 aug. daselbst.

Siefert, dr., director des gymn. in Flensburg.

Steffens, dr. Hermann, ord. lehrer an der höheren bürgerschule zu Dülken.

Theiner, Augustin P., geb. 1804 zu Breslau, gelehrter kath. theolog, kirchenhistoriker, lange zeit vorsteher der vaticanischen archive in Rom, am 10 aug. daselbst.





ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(46.)
MATURITÄTSZEUGNIS, NICHT MATURITÄTSPRÜFUNG.

(fortsetzung von s. 401—428.)

Zur bildung gehört nicht ein nach einer beliebigkeit und nach einer äuszern rücksicht festgesetztes masz von wissen. von den untersten stufen des unterrichts ist an strenge, sich unterordnende auffassung des nicht gewählten, sondern mit notwendigkeit gegebenen gegenstandes ohne willkür und eigenwilligkeit, ohne meinen und für sich denken zu gewöhnen. das ist die erziehung zur gewissenhaftigkeit des erkennens. das object nach den stufen seiner momente zieht den geist, welcher vertrauensvoll sich ihm hingibt, empor, erfüllt ihn mit nährendem und belebendem gehalt, gibt ihm wachstum und selbständigkeit. diese objectivität des erkennens und denkens sollen wir von den alten lernen; dazu sind sie uns gegeben. erst verstehen, dann urteilen. willkürliche unabhängigkeit des geistes dem gegenstande gegenüber, vorzeitige weckung des urteils isoliert in beliebigkeit und selbstgenügsamkeit des denkens, welche die wahrheit, die allein in dem gegenstande ist, nicht erreicht. aller ausgang eines kräftigen seelen- und geisteslebens ist von praktischer seite ehrfurcht, von theoretischer bewunderung d. h. hinaufsehen zu der höhe des gegenstandes. die stille gefasztheit des geistes, das lehrende, den gegenstand vermittelnde wort zu vernehmen, ist die haltung des schülers, in welcher er in wahrheit lernt, die eigentliche theorie, die speculative geistesverfassung, in welcher er den gegenstand selbst sieht, nicht blosz teile, in welche der verstand denselben zerlegt, nicht blosz subjective gesichtspuncte, welche das denken für denselben findet, vor augen hat; das ist die spannung der empfänglichkeit, in welcher der lernende das object in seiner

reinheit und totalität anschaut und auffaszt. diese erkennende haltung entsteht in gehorsam unter der zucht des denkens, in welcher das object selbst wirkt, nicht die subjective zuthat des redens über dasselbe. die subjectivistische pädagogik hält das an sich haltende und sich unterordnende, treue und gehorsame lernen und aufnehmen für etwas untergeordnetes, unwürdiges, mechanisches und glaubt nichts wichtigeres und eiligeres thun zu müssen, als eine subjectiv selbständige auffassung und eignes urteilen in dem lernenden zu wecken und zu fördern. der schüler soll nicht über den gegenstand denken lernen, sondern in dem gegenstande denkend verweilen, damit er ihn erkenne. in welchem grade dies erreicht ist, läszt sich nicht nach einer objectiven norm messen, denn eine erst im werden der anfänge begriffene geistesbildung hat noch nicht eine gestalt erreicht, welche ein objectiv theoretisches masz zuläszt und fordert. es gibt zwei classen von unterrichtsgegenständen in bezug auf den grad und die weise der subjectiven aneignung. die erste classe, welche aus grammatik und mathematik besteht, ist formell; sie bedarf und gestattet eine im verhältnis nach den abstufungen volle auffassung des schülers. für diese gegenstände gilt also ein objectives masz. in ihnen ist das fundament der gymnasialen bildung, ohne welches die nötige energie und spannung des geistes für die weitere aufgabe derselben unmöglich ist. auf diesem fundament erhebt sich der ethisch bestimmte gehalt der bildung, um welchen als das ziel es der gymnasialen erziehung und didaxis in wahrheit zu thun ist. das meszbare des formellen des grammatischen und des mathematischen, so wie besonders das übergewicht der formalistischen richtung in unsern gymnasien haben dahin geführt, dasz das gymnasiale masz für die stufen und den abschlusz der gymnasialen bildung überwiegend ein formalistisches geworden ist. wer die nach den abstufungen grammatisch und mathematisch erforderliche kenntnis und übung sich erworben hat, genügt der gymnasialen norm; alles andere, was etwa hinzu kommt, ist von secundärer bedeutung. diese richtung des gymnasialen ganges bis zum abschlusse ist eine verkehrung unserer gymnasialen praxis, welche besonders in der spitze derselben, in der maturitätsprüfung, welche ein objectiv bestimmtes masz fordert, zu tage tritt. die zweite classe der gymnasialen didaxis, welche ethische gegenstände, poesie, historie, philosophie umfaszt, fordert für die unendliche fülle des objects eine unendliche vermittelung der subjectiven aneignung. in diesen gegenständen ist für die im flusse des werdens sich bewegende gymnasiale bildung eine objectiv feste norm der beurteilung nicht möglich. in diesen ist die aufgabe, die ganze fülle des objects dem lernenden in gemäszheit zu seiner bildungsstufe unverkürzt und unverkümmert vorzuführen und zu erhalten und das subject in eine wirkliche innere berührung mit demselben zu bringen. die durchdringung beider momente ist das ziel einer in sich unendlichen aufgabe. nur das bildet geist und gemüt, das in

der seele erklingt und dem eine stimme aus dem innern antwortet. nur so, indem die gegenständliche lehre das centrum der seele berührt, ist nachhaltige persönliche bildung möglich. solche wirkung übt nicht der gegenstand allein, denn der ist dem noch nicht zur geistesfreiheit erwachten schüler verschlossen und stumm, sondern die bewegung des lehrers, welcher dem schüler ins auge und in die seele blickend für die gestalten der dichtung, die thaten der völker, die gedanken des menschengeistes das rechte illustrierende wort findet, bewirkt die lebendige vermittelung. aber bei aller cυγκατάβαcιc zum standpuncte des schülers ist der ernst und die höhe des gegenstandes niemals preiszugeben. sursum corda! bewunderung ist nicht dumpfes, unverständiges staunen, ein innerlich unbewegtes stehen vor dem gegenstande, sondern in ihr ist eine innere bewegung, die eine zu dem gegenstande verwandte beziehung hat. in unserer zeit mit groszem historischen hintergrunde und vielfachen culturbewegungen bringt die überlieferung abgeschlossener ansichten und fertiger reflexionen für die reinheit des gegenständlichen erkennens, die selbständigkeit und wahrheit der geistesbildung grosze gefahren. die resultate werden mitgeteilt, ohne dasz die wege des suchens, findens und aneignens aus der anschauung der sache selbst gemacht werden; sie schieben sich vor den gegenstand und entziehen ihn der anschauenden erkenntnis. subjective wahrheit und gewissenhaftigkeit des suchens und forschens ist unter allen umständen von gröszerem werth, als überlieferte, aber nicht anschaulich erkannte und im innern sich bewährende objective wahrheit. jede tüchtige bildung des erkennens, die zugleich praktischen und gemütlichen werth hat, geht nicht von der negativ kritischen haltung der subjectivität zum gegenstand aus, sondern von der sich hingebenden aneignung und der unterordnung unter das object, welche allein durch das vertrauen zur autorität der lehre vermittelt wird. aber auf keiner stufe des unterrichts darf durch das alleinige gewicht der gegenständlichkeit das recht, die selbständigkeit der subjectivität zurückgesetzt werden. die didaxis hat schon von den ersten anfängen ihr augenmerk darauf zu richten, dasz das überlieferte object sich im innern irgend wie bewähre. dies steht als didaktisches princip fest. aber wie es nicht vorschriften aus dem allgemeinen der theorie gibt, welche das einzelne der didaxis in den genannten gegenständen, welche auf eine unendlichkeit der aufgabe nach der gegenständlichkeit und nach den stufen der subjectiven vermittelung gerichtet ist, normieren, wie allein der tact didaktischer kunst und ein von der aufgabe der erziehung bewegter und von liebe zu jedem einzelnen schüler erwärmter sinn zum rechten führen, so ist auch eine objective norm unmöglich, nach welcher beurteilt werden kann, was für die bildung eines schülers auf diesem gebiete erreicht ist. auf diesem hat allein der lehrer in folge seiner innern gemeinschaft mit dem schüler ein intuitives und divinierendes urteil über den stand und die richtung der bildung desselben.

es ist ein nicht zu rechtfertigender zustand, wenn eine nach einer objectiven norm bestimmte prüfung, welche die bedeutung dieser gegenstände in ihrer eigentümlichen qualität unberücksichtigt lassen musz, ein entscheidendes urteil über den abschlusz der gymnasialen bildung abgibt.

Das richtige verhältnis der momente der receptivität und der spontaneität in der gymnasialen didaxis ist nicht blosz für die theoretische entwickelung, sondern auch praktisch für die willensfrische und energie, die wärme und den schwung, das masz und die begrenzung (σωφροσύνη) des geistes- und seelenlebens von unersetzlicher wichtigkeit. unsere gymnasiale praxis leidet teils an dem übergewicht der receptivität, teils an der isolierung und in ihr an der verkehrung der spontaneität und an den folgen dieses misverhältnisses für die gesundheit der bildung der schüler. schon vor decennien schrieb ein bayerscher gymnasiallehrer über den torpor scholasticus, und die klagen über das schwinden der geistes-, willens- und gemütsfrische unserer gymnasiasten, welches, nachdem sie frisch in das gymnasium eingetreten sind, im fortgange der classen zunimmt, gehen fort. was ist die ursache dieser erscheinung? ist sie begründet in der vielheit und mannigfaltigkeit der unterrichtsgegenstände und dem gleichmasz für dieselben in der didaktischen disciplin? in einem unverständig geleiteten fachlehrersystem? in allgemeinen erziehungs-, zeit- und bildungsverhältnissen? die frage über den umfang und das masz und die ursachen dieser erscheinung soll hier nicht behandelt werden. nur auf ein moment der gymnasialen didaxis, das mit dieser gymnasialen erfahrung in verbindung steht, das verhältnis der receptivität und der spontaneität im unterricht wollen wir für den zweck des hier behandelten eingehen. receptivität und spontaneität des geistigen verhaltens sind nicht isolierte gegensätze, sondern zu einer innern einheit und wechselwirkung an jeder stelle des geistigen lebens zu verbinden. wie die einheit eines kräftigen einathmens und ausathmens körperliche gesundheit anzeigt und bedingt, so ist auch die innere und gleichmäszig proportionelle verbindung der receptivität und der spontaneität für geistige gesundheit und kraft, entwickelung und gestaltung von unersetzlicher bedeutung. im gesunden verhältnis wird das, was recipiert wird, in spontaner thätigkeit produciert. das übergewicht des einen oder des andern, die isolierung derselben deutet auf ein nicht normales geistesverhältnis. wie erschlaffend ist ein übermasz und eine ausschlieszlichkeit der receptivität des lesens, auch des studierens ohne eine damit verbundene und entsprechende praktische oder litterarische production und umgekehrt welche geistige leere und einförmige manierierung entsteht aus dem übermasz litterarischer production oder alle zeit fertiger redekunst! das gesetz der richtigen proportion, der ununterbrochenen innern verbindung und gegenseitigen durchdringung der receptivität und der spontaneität musz die didaxis und deren methode bestimmen und

ebensowol der verkehrten und unverhältnismäszigen spontaneität, welche in dem von dem recipierten sich isolierenden fürsichsein besteht, als dem übergewicht der receptivität entgegen wirken. unsere gymnasiale didaxis leidet an einem bedenklichen übergewicht der receptivität, ja der bloszen passivität des lernens und aufnehmens von einzelheiten an kenntnissen teils in folge des groszen umfangs und der mannigfaltigkeit der unterrichtsgegenstände, teils durch die methode, welche dieser doch notwendigen mannigfaltigkeit rathlos oder gar gedankenlos gegenüber steht. lernen ist in seinem ausgange zunächst und überwiegend recipieren, darf aber, in diesem verharrend, nicht passivität werden. die methode und die disciplin des unterrichts sind darauf bedacht, dasz das lernen zu einer gespannten selbstthätigkeit, zu einer actuell entgegenkommenden erkennenden aufnahme und einer individuell bestimmten aneignung des im unterricht gegebenen werde, so dasz receptivität und spontaneität in allem sich durchdringen. dazu ist ein wesentliches mittel die didaktische frage und prüfung jeder art. der lehrende soll darauf bedacht sein, dasz er im unterricht nicht blosz kenntnisse in ihrer vereinzelung, die dem geiste von auszen und fremd in der vorstellung gegenüber stehen, überliefere, sondern dasz diese in entgegenkommender geistesrichtung mit selbstthätigkeit aufgefaszt und verarbeitet werden, eine individuell bestimmte gestaltung gewinnen. so werden nicht blosz kenntnisse, welche in isolierter gegenständlichkeit und gleichgültigkeit vor dem geiste stehen, gewonnen, sondern zugleich mit ihnen und durch sie wird die individuell eigentümliche persönlichkeit gebildet. die selbstthätigkeit bekommt die ihr eigene richtung auf die verwandte gegenständlichkeit. diese didaktische forderung der weckung der individuell eigentümlichen spontaneität ist von besonderer wichtigkeit für die gymnasiale didaxis, weil das viele formelle, welches sie zu üben hat, in seiner identischen allgemeinheit und in seiner isolierung gegen eine individuell unterschiedliche eigentümliche richtung der thätigkeit indifferent ist. für die individuell eigentümliche bildung und selbstthätigkeit ist in der gymnasialen praxis das übergewicht der formellen didaxis und übung, welche unter einem gleichmasz für alle individualitäten steht, bedenklich. jeder unterrichtsgegenstand, nach seinem begriff, seinem innern ist dem erkennenden geiste verwandt; und die didaktische methode ist darauf bedacht, dasz er als verwandt aufgefaszt werde. in der einheit des objectiven und des subjectiven, des erkannten und des erkennenden ist die innere selbständigkeit und freiheit jeder geistesbildung in ihrer reinheit begründet. kenntnisse, welche als einzelne und äuszere bleiben, verharren in ihrer objectivität und stehen dem geiste in der vorstellung gegenüber, ohne ihn zu berühren und zu bestimmen. indem der gegenstand nach seinem innern nicht offenbar wird, bleibt er dem innern des geistes fremd; dieser hat zu ihm das verhältnis der bloszen receptivität, nicht der thätigkeit des verwandten erkennenden ent-

gegenkommens. kenntnisse machen noch nicht bildung, weder theoretische, noch praktische, sie haben kein verhältnis zu der gestaltung des geistes; sie als solche sind bloszer stoff, welcher durch die selbstthätigkeit des geistes zu einer einheit zu verarbeiten und zu gestalten ist. gegenständliche kenntnisse, durch die entgegenkommende verwandte thätigkeit des geistes zu einer concreten einheit zusammengefaszt, führen zu einer persönlichen theoretischen bildung und ethischen gestaltung. das auge ist das allgemeine reine licht, durch welches als erleuchtendes medium das innere des objects in seiner totalität den zum sehen sein auge erschlieszenden geist berührt und zur auffassung bewegt und bestimmt. das meinte Pestalozzi, wenn er die — innere — anschauung des gegenstandes als das höchste didaktische princip betonte. indem die geistige thätigkeit in ihrer reinheit und selbständigkeit dem sich erschlieszenden gegenstand entgegen kommt und ihn in seiner verwandtschaft auffaszt, entsteht das erkennen. dem werden des erkennens hilft der unterricht nach beiden momenten, indem er das noch verborgene innere des gegenstandes aufschlieszt und illustriert und die erkennende kraft des auges, die in ihrer natürlichkeit gebunden ist, befreit, dasz sie zu sich selbst komme, das bedürfnis des erkennens aus sich gewinne, und dirigiert, dasz sie im selbstthätigen entgegenkommen den gegenstand sehend auffasse. das didaktische moment, welches das werdende erkennen zur actualität führt, zieht sich durch den gymnasialen gang in der fragenden haltung der didaxis, welche den geist des lernenden zur entgegenkommenden thätigkeit aufruft, in fragen und prüfungen, welche dem geiste einen stosz geben, dasz er zu sich selbst, zur spontaneität des erkennens komme. diese haben allein eine didaktische bedeutung, sind mittel der didaktischen disciplin, welche durch ihre zucht den erkennenden geist befreit und dahin dirigiert, dasz er mit dem moment der receptivität in einer nach den stufen und überall richtig gemessenen proportion das der spontaneität verbinde. wer das didaktische princip der spontaneität im gange des unterrichts unbeachtet läszt und nicht auf die rechte und genügende weise seine forderungen befriedigt, der verfehlt das höchste ziel der lehrthätigkeit, die hinwirkung auf selbständigkeit und freiheit persönlicher bildung. fragen und prüfen in seiner rein didaktischen bedeutung und stellung ist zugleich examinatorisch, führt zur kenntnis von dem bildungsstande des schülers nach den momenten der spontaneität und der receptivität in einem masze und in einer weise, wie sie durch kein anderes mittel erreichbar ist. wenn die examinatorische thätigkeit auszerhalb des ganges der didaxis in besondern nicht pädagogisch bestimmten acten auftritt, so kann sie nur kenntnisse des schülers prüfen und nicht entscheiden, ob diese blosz einer passivität der receptivität oder zugleich auch einer selbstthätigkeit der spontaneität angehören. es sollte hier nicht die methode des lehrenden mit rücksicht auf das moment der spontaneität eingehend erörtert, sondern darauf hingewiesen

werden, wie prüfungen, nicht in ihrer isolierten stellung, sondern in ihrer innern verbindung mit der aufgabe der didaxis pädagogische bedeutung haben und sich durch den ganzen gang des unterrichts notwendig hinziehen.

Wir gehen noch auf einzelne thätigkeiten und aufgaben des unterrichtes ein, um an ihnen die hohe bedeutung des richtigen verhältnisses und der innern verbindung der momente der spontaneität und der receptivität zu erläutern. der lehrer fordert von dem schüler eine präparation für die lection als act der spontaneität. auf diese bedeutung derselben soll die didaktische zucht unnachsichtig bedacht sein. der schüler werde also für die sprachlichen lectionen angehalten, dasz er das, was er mit hülfe des lexicons, der grammatik und sonstiger hülfsmittel durch eigenes arbeiten und nachdenken für die übersetzung und das verständnis des pensums finden kann, mit fester präsenz ohne vermittelung einer schriftlichen aufzeichnung in die unterrichtsstunden mitbringe. so thut der schüler für die aufgabe das seine und das meiste. die didaxis ist neben der controle, ob das geschehen ist, leitung und belebung, ergänzung und abschlieszung des von dem schüler selbstthätig gewonnenen verständnisses. die didaxis darf nicht übermäszig viel überliefern, nicht so breit sein, dasz sie die spontaneität des schülers in der auffassung des objects niederdrücke. der lehrer gebe nicht blosz, was passiv von dem schüler aufgenommen wird, sondern alles in einer form, welche die ganze kraft des schülers zum entgegenkommen aufruft, übt und spannt zur lust und freude an dem eignen finden, zur weckung des bewustseins über die grenzen des wissens und des nichtwissens, des könnens und des nichtkönnens. gegen diese forderung halte man die dürftigkeit und passivität, welche der schüler für seine präparation ausgibt, und die überfälle, welche der lehrer seine interpretation nennt. der ausgang der repetition ist von der receptivität, aber mit und in dieser ist das moment der spontaneität zu verbinden. repetition ist begründet in der aufmerksamkeit, sie ist die aufmerksamkeit in ihrer zusammenhängenden folge und nachhaltigkeit, schlieszt also das moment der spontaneität in sich, wenn sie rechter art ist. die aufgabe des behaltens und bewahrens des aufgenommenen, der repetition ist zwiefach, zuerst die nachhaltigkeit der auffassung; dann kommt zu dieser die selbstthätige, individuell bestimmte reproduction dessen, was überliefert ist. so geht die receptivität in spontaneität über. lernen ist auffassen der reinen gegenständlichkeit, aber das recipieren soll hinübergeführt werden in individuelles verarbeiten und gestalten des gegebenen, soll selbständiges erkennen werden, das sich in dem ausdruck durch das treffende wort abschlieszt. das ist die innere vereinigung und durchdringung der receptivität und der spontaneität. der gegenstand soll in seiner reinheit von dem geiste behalten werden, er darf nicht als vorübergehendes mittel für die übung des denkens verwendet werden. das ist die verkehrung der notwendigen

receptivität in eine sich isolierende spontaneität, wie sie in formalistischen methoden geübt wird. der lehrer wendet sich in seiner didaxis an die receptivität, hält darauf, dasz das von ihm gelehrte nach inhalt und form von dem schüler sorgsam aufgefaszt und behalten werde. dies kann er durch den inhalt seiner lehre erreichen, aber nicht, dasz das gelehrte und das aufgefaszte in eigentümlicher selbständigkeit angeeignet und gestaltet werde. das ist die individuelle aufgabe des schülers. aber indem der lehrer das pädagogische bewustsein hat, dasz die passivität des recipierens für die persönliche bildung nicht genügt, ist er darauf bedacht, durch die form seiner lehre und seine theoretische und didaktische persönlichkeit den schüler zur eigentümlichen gestaltung des gelehrten und zur fortbildung anzuregen und zu leiten. so erst hat die lehre ihre vollendung. was in dieser richtung erreicht wird, dafür gibt es kein objectives masz. das tritt lediglich in der geistigen totalität des schülers zu tage, welche dem lehrer in der folge seiner persönlichen gemeinschaft sichtbar wird. indem der lehrer sich an die receptivität des schülers zu wenden und gegenständliches in seinem objectiven masze, aber in angemessenheit zu dem geistigen stande desselben zu lehren die aufgabe hat, hat er den gegenstand nach inhalt und form in beziehung auf das bedürfnis und die fassungskraft des schülers gestaltet sich präsent zu halten. das ist die allgemeine norm der didaxis, welcher sich die theoretische persönlichkeit des lehrers unterzuordnen hat. doch hat auch die persönlichkeit des lehrers ein recht auf momente, in welchen sie sich nicht, von dem für die receptivität erforderlichen gebunden, völlig zurückdrängen läszt und mit ihrem eignen hervortritt. wenn der lehrer, von dem gegenstand ergriffen, warm wird und sich die seele erschlieszt, da möge er auch einmal geben, was der moment in seiner fülle bringt, unbekümmert, ob es von dem schüler verstanden wird und in seinem geiste haftet. da leite ihn nicht die rücksicht auf die receptivität. solche worte dringen vielleicht in das innerste des geistes und der seele, erregen gedanken, die über das nächste der aufgabe hinausgehen, machen das herz weit und warm, sind samenkörner, die in das geheimnis der seele fallen, aufgehen und zu ihrer zeit frucht bringen. der lehrer hüte sich, das geheimnis der seele aufzudecken und zu berühren und zu untersuchen, ob das samenkorn keimt. er rechnet auf die im verborgenen entgegenkommende jeder wahrheit der erkenntnis verwandte spontaneität in ihrer reinheit und unmittelbarkeit. 'was willst du untersuchen, wohin die Mulde flieszt? ins wasser wirf deine kuchen, wer weisz, wer sie genieszt.' die wirkung solcher momente, welche in der lehrerthätigkeit nicht unterschätzt werden dürfen, läszt sich nicht messen. weder in der isolierten receptivität, noch in der auf sich gestellten spontaneität ist eine norm der bildung. eine abstract linguistische fertigkeit im lateinischen und griechischen, überall jede kenntnis in ihrer vereinzelung ist ergebnis der reinen receptivität; sie hat weder theore-

tisch, noch praktisch nachhaltige bedeutung. in und mit diesen ist die entwickelung der geisteskraft, der persönlichen bildung in individuell bestimmter richtung nach ihrem masze ins auge zu fassen. das masz der kenntnisse entscheidet nicht das pädagogische urteil über bildung. die gleichheit des maszes in kenntnissen und fertigkeiten hat eine pädagogisch verschiedene norm, welche zu ermessen fordert, ob und wie weit mit dem recipierten eine selbstthätigkeit der individuellen aneignung verbunden ist. nur aus der totalität der bildung, aus der einheit des geistigen strebens läszt sich der innere werth des einzelnen in kenntnissen und fertigkeiten bestimmen. nicht das was, sondern das wie derselben ist das didaktisch entscheidende. daher kann nur der lehrer in wahrheit die geistige bildung des schülers beurteilen, weil er allein aus persönlicher lehr- und lerngemeinschaft die totalität und die einheit derselben, die theoretische persönlichkeit des schülers ins auge faszt. ein fremder, der von auszen herein tritt und einzelnes ohne zusammenhang mit dem ganzen sieht, ist durchaus nicht im stande, über die bildung eines schülers entscheidend zu urteilen; er musz sich begnügen mit dem isolierten, dem unwesentlichen, ja dem zufälligen der kenntnis, mit dem, welches für ein abschlieszendes urteil über die geistige bildung eines schülers gar keinen werth hat, ja dasselbe irre leitet. ein übergewicht, eine isolierung der spontaneität von der thätigkeit der receptivität findet sich bei schülern, die sich nicht angelegen sein lassen, das nötige gegenständliche sich anzueignen, sondern nur auf die fertigkeit gerichtet sind, ihre eignen gedanken zu producieren. eine solche denk- und redefähigkeit, isoliert von gegenständlicher erkenntnis, leer an innerem gehalt, gleichgültig gegen die wahrheit des mit selbstthätigkeit recipierten und erworbenen, aus der subjectivität in ihrer ethischen indifferenz gegen objective wahrheit hervorgehend, sollte im gymnasium keinen werth und keine stelle haben, sollte mit aller kraft aus ihm entfernt werden. es ist daher zu verwundern, dasz eine methode in der leitung der schriftlichen darstellung, besonders in der muttersprache, in groszer ausdehnung in das gymnasium hineingedrungen ist und in mannigfachen richtungen sich erhält, welche aufsätze der isolierten und vollkommen auf sich gestellten spontaneität gestattet und sogar fordert, die illusion und den schein einer selbständigen production aus dem eignen innern, die mit jedem gegenstande beliebig schaltende subjectivität des extemporierens aus dem eigenen, die völlige willkür sophistischer bildung hervorruft. die aufsätze bilden die höhe der gymnasialen thätigkeit. gerade an sie ist die forderung voller einheit und durchdringung der receptivität und der spontaneität nach schülermasse mit aller strenge zu stellen. der recipierte gegenstand ist das prius und musz sein recht behalten, und der schreibende musz demselben sich hingeben und unterordnen. die aufsätze stehen im unmittelbaren zusammenhange mit dem ganzen des gelehrten und überlieferten, des recipierten und erworbenen und mit dessen weise und

richtung, haben ihre stelle in der mitte des gymnasiums, treten nicht von auszen und ohne innere beziehung auf seinen gehalt, zufällig oder in beliebiger wahl in dasselbe. zuerst gehalt, der mit objectiver bestimmtheit gegeben ist, dann form, die in angemessenheit zu demselben die subjectivität sucht und gestaltet, das ist das gesetz jeder sprachlichen darstellung. so verfährt der wissenschaftliche, der dichtende, der praktische mann; er gibt das, was ihm gegeben ist, und zwar in der mitte seiner thätigkeit und seines lebens, er saugt es nicht aus seiner subjectivität. was er mit spontaneität produciert, das hat er recipierend erworben. der abschlusz der gymnasialen thätigkeit in der innern durchdringung und wechselwirkung der receptivität und der spontaneität ist der aufsatz. dieser hängt also notwendig mit dem ganzen fest bestimmten gehalt des gymnasiums zusammen. wer über denselben abschlieszend urteilt, an den geht die forderung, dasz er mit dem ganzen innern gange des gymnasiums, wie es ist, verbunden sei; es ist allein der lehrer, welcher dazu im stande ist. ein fremder kann weder aufgaben stellen, noch über die leistungen entscheidend urteilen.

Wie für die sittliche bildung selbstprüfungen als momente derselben und als besondere abschnitte, welche die allgemeine lebensordnung und der lebensgang des einzelnen machen, zum rückblick und vorblick, zur sittlichen selbsterkenntnis und reinigung, zucht und belebung notwendig sind, so sind auch für die theoretische bildung prüfungen unerläszlich. es ist die pflicht der schulordnuug, auszer dem, was die unterrichtsthätigkeit in ihrem gange unmittelbar für sich fordert, dieser aufgabe durch die schuleinrichtung in vollem masze zu genügen, darauf zu sinnen, dasz im gange der fortgehenden didaxis einschnitte gemacht werden, welche die einförmigkeit der schulthätigkeit unterbrechen, haltepuncte festgestellt werden, welche zum zurückblickenden bewustsein des erreichten und zum vorblick des zu erstrebenden, zur erkenntnis und vergegenwärtigung des zieles im ganzen und im einzelnen auffordern. die ganze schul- und unterrichtsordnung ist auf die rechte pädagogische und didaktische weise so zu gestalten, dasz mit der didaxis fortgehend acte der prüfung als wesentliche momente derselben und als unerläszlich für die didaktische zucht verbunden werden. der gegenstand der prüfungen von der niedrigsten classe bis zur maturität bedarf einer eingehenden beachtung. innerhalb des ganges der schule ist die prüfung durchaus didaktisches mittel. das ziel ist gespannte eingehende aufmerksamkeit und repetierende erinnerung, rasches und sicheres hervorrufen der kenntnisse und des überall gewonnenen und prompte kraftanwendung. die angeordnete prüfung kommt der didaxis schon während ihres ganges dahin zu hülfe, dasz der schüler darauf bedacht sei, das in der lection gelehrte exact und sicher aufzufassen, dem geiste in selbständigkeit anzueignen und einzuprägen, von der passivität des recipierens zur selbstthätigen mitwirkung emporgehoben zu werden, das überlieferte nicht vereinzelte kenntnis

bleiben zu lassen, sondern zu einer einheit zusammen zu fassen. wie die methode des lehrers dafür wirkt, die individuelle geistige kraft zu erregen, zu spannen und zu leiten, dasz sie thätig entgegenkommend den gegenstand individuell aneigne und verarbeite, so kommt die prüfung, die dasselbe bezweckt, für sich und auf den gymnasialen gang zurückwirkend dieser methode zu hülfe. die prüfungen sind nach pädagogischen und didaktischen maximen zu ordnen und zu halten. als mittel der äuszern disciplin und schuladministration und für politische zwecke haben sie abspannung, überdrusz, widerwillen zur folge. für solche gilt dem schüler nichts anderes, als die erreichte censur, von der er weisz, dasz der lehrer es in seiner macht hat, sie, ohne den schüler anzustrengen, leichter und sicherer zu bestimmen. wozu soll also eine prüfung? unsere gymnasiale praxis und tradition bietet für den genannten zweck einrichtungen, über deren volle bedeutung und notwendigkeit sich die gymnasialpädagogik zu orientieren hat, damit sie nach dem grundsatz, dasz die lehrende schule zugleich auch eine prüfende ist, mit allgemeiner einstimmung und mit einem ihren unersetzlichen werth und ihre eigentümliche bedeutung anerkennenden sinne sie bewahre und hoch halte, mit hingebung und lust in der der absicht gemäszen weise ordne und mit vollem ernste ausführe. ich führe einige bestehende einrichtungen an, indem ich es gern überlasse, anderes nach umständen und besseres zu suchen.

Dahin gehören schriftliche und mündliche semesterprüfungen, für die untern classen nach umständen quartalsprüfungen, welche in dem kreise der schule bleiben. solche prüfungen in voller ausdehnung über das ganze des unterrichts sind von zeit zu zeit für schüler, wie für lehrer notwendig. die zeit, welche durch sie dem unterricht entzogen wird, wird reichlich ersetzt durch den gewinn, welchen sie bringen. was den übungen der receptivität entzogen wird, wird der spannung der spontaneität beigelegt. wenn die disciplin des unterrichts überall mit der schärfe geübt wird, dasz sie zu einer zucht des erkennens wird, ist nicht zu befürchten, dasz die schüler zu hastigen und oberflächlichen repetitionen verleitet werden. gerade der recht tüchtige schüler wird, ohne an eine vorbereitung ad hoc gedacht zu haben, sich in die prüfung begeben. und der lehrer wird darauf bedacht sein, dasz eine ausdrückliche vorbereitung ad hoc nicht möglich ist, indem er die fragen der prüfung nicht blosz aus dem unterricht des letzten semesters, sondern aus dem ganzen des bisherigen gymnasialganges nimmt, indem er nicht blosz einzelheiten der kenntnis fordert, sondern aufgaben der zusammenfassung und der combination derselben stellt. so gibt die prüfung einen genügenden und sichern maszstab für gewisse momente dessen, was der schüler wirklich weisz und kann, was sein bleibendes eigentum ist. er tritt auf als ein omnia sua secum portans. in erster reihe steht der gewinn, welchen die schüler aus einer solchen prüfung über die gesamtheit der unterrichtsgegen-

stände ziehen. in dem masze der befriedigung der verschiedenen forderungen, die in wenigen fragen zusammengefaszt sind, tritt ihnen sichtlich vor augen, wie viel sie von stufe zu stufe erreicht haben; sie gewinnen ein mittel, sich nach der norm der forderung der schule thatsächlich zu messen und sich im verhältnis zu ihren mitschülern bei einer gelegenheit, wo es gilt, zu beurteilen; sie werden aufgefordert, rückwärts blickend ihren theoretischen stand zu erkennen, und erhalten einen stosz, eifrig vorwärts zu streben. sie sind wettkämpfe, welche den einförmigen gang der täglichen arbeit zu heilsamer erfrischung unterbrechen. sie veranlassen die rechte in dem verhältnis der sache selbst liegende ämulation der schüler, wie wenn der lehrer mit dem hinblick auf das ergebnis der prüfung etwa sagt, die leistungen der tertia im griechischen waren so vortrefflich, dasz die secunda sich mühe geben musz, damit sie nicht von dieser classe überholt werde, oder persönlich zu einem schüler, ich habe mich gefreut, dasz du lobenswerthes in der mathematik geleistet hast, weshalb nicht auch im lateinischen? solche prüfungen sind dem schüler eine übung, einmal ex tempore zu arbeiten, nicht ins blaue hinein, sondern auf dem fundament des gewonnenen, ohne alle hülfsmittel und gesuchte nachhülfe zu zeigen, was er kann, wenn er soll und will, einer aufforderung, die verstärkt an ihn heran tritt, seine ganze kraft zu sammeln, zu spannen und an eine bestimmte aufgabe zu setzen. diese prüfungen haben — mit einem worte — die bedeutung der höhe der didaktischen zucht, und in diesem sinne sind ihre formen und weisen zu finden, zu ordnen und zu beleben. das angeführte gehört zu dem gewinn, welchen die schüler aus einer solchen prüfungseinrichtung haben. aber sie gewähren auch den lehrern aller classen einen überblick sämtlicher schüler in allen unterrichtsgegenständen; sie lernen die schüler, deren bildung ihrer anstalt anvertraut ist, in ihren abstufungen kennen. dieser von zeit zu zeit sich wiederholende überblick über den ganzen zusammenhang des gymnasiums und das verhältnis der classen und der gegenstände zu einander, ist für den lehrer, welcher in dem gleichmäszig sich wiederholenden gange seiner thätigkeit isoliert für sich dasteht und doch im zusammenhange des ganzen und für dasselbe wirken soll, von unersetzlicher bedeutung, so dasz es für ihn nötig ist, dies bewustsein von zeit zu zeit aufzufrischen und aus der anschauung der wirklichkeit zu erfahren, dasz die aufgabe seines lehrgegenstandes und die eigentümlichkeit seiner geistesrichtung nicht für sich und allein dastehe und gelte, sondern dasz auf sie für das ganze gerechnet werde, damit er seine thätigkeit an andern messen lerne, die beziehung seines gegenstandes zu andern und zum ganzen vor augen habe, seine classe in relation auf die nächste und die vorangehende und das gymnasiale ziel setze, überall seine aufgabe als integrierenden teil der gymnasialen totalität behandle. es ist für die praxis im einzelnen notwendig, dasz der lehrer eine genaue kenntnis sowol der nächst höheren, als auch der voran-

gehenden classe nach ihrer norm und ihrem factischen bestande habe. gesetzliche vorschriften und theorie können nicht ersetzen, was allein anschauung der wirklichkeit geben kann. die anschauung des ganzen und des höheren ist ein mittel zugleich der begrenzung und der belebung des einzelnen und des unteren. so enthalten diese prüfungen in der klaren anschauung des zieles und des factischen standes für jede stelle der schule eine nachdrückliche aufforderung zu einem einträchtigen wetteifer und einem harmonischen entgegenkommen der lehrer unter einander. jeder lehrer musz solche prüfungen in ihrem ganzen umfange als mittel für sich ansehen, den stand des gymnasiums nach den classen und in den unterrichtsgegenständen kennen zu lernen. es ist ein isolierender mechanismus, wenn der einzelne lehrer sich lediglich um die leistungen für seine aufgabe und deren censierung bekümmert. diese prüfungen haben allein didaktische bedeutung und geltung der übung, sie sind einzelne acte der didaktischen zucht, schlieszen nicht das urteil über die schüler in seiner totalität ab; sie haben also keine entscheidende wirkung auf die leitung des gymnasialen ganges, auf versetzungen und locationen. der lehrer bedenkt, dasz in solchen einzelnen acten auch die zufälligkeit der umstände und die unterschiedlichkeit der individuen in rechnung zu nehmen sind; er setzt einen unterschied der leistungen in dem einzelnen einer prüfung und der in dem ganzen des gymnasialen ganges voraus. der eine schüler arbeitet mit leichtigkeit ex tempore, gerade wenn eine besonders auffordernde gelegenheit ihn spannt, während ein anderer sich durch eine solche gehemmt fühlt und stille und unbefangene sammlung nötig hat, damit er das seine leiste. die situation und innere richtung solcher examensacte sind der art, dasz das innerste und eigentümlich beste, was im schüler lebt und was er kann, in ihnen nicht immer zu tage tritt. es ist daher notwendig, dasz das pädagogische urteil über einen schüler aus der continuität der schulgemeinschaft hervorgehe.

Allgemein hergebracht sind die jährlichen examina, welche den behörden, gönnern und freunden des gymnasiums gelegenheit geben, in den sinn und ton des gymnasiums, in die bildungsrichtung und den geistigen stand der schüler einen blick zu thun. in diesem sinne sind die gegenstände auszuwählen und die prüfung zu behandeln, nicht, damit den lehrern ein urteil über die schüler vermittelt werde. hier üben sich die schüler, ins öffentliche hervorzutreten, gewinnen das bewustsein, dasz sie für die wohlthat der öffentlichen erziehung die pflicht der dankbarkeit haben, sich für den dienst des staates und der gesellschaft und in dem sinne der nationalen gemeinschaft vorzubereiten. es ist der anfang eines hinausgehens über ein persönliches verhältnis zum staatlichen bewustsein, welches schon in der jugend durch die schule belebt werden soll. das herkommen ist wol begründet, dasz in dem öffentlichen acte des examens schüler mit eignen compositionen auftreten. diese dürfen nicht eine prätention der selbständigkeit, nichts von

einem rhetorischen charakter haben. es ist wol angebracht, dasz der schüler ausdrücklich ausspreche, es sei ihm von seinem lehrer der auftrag, die erlaubnis zu einem vortrage über einen gegenstand aus dem kreise der gymnasialen bildung geworden. sie stehen, wie es sich für einen schüler, der noch in der zucht der schule ist, ziemt, unter der leitung des lehrers. sie sind documente einer anfangenden selbständigkeit des arbeiters in einem gymnasialen gegenstande und eine epideixis des sinnes, welcher im gymnasium herscht, die bei einer feierlichen gelegenheit ins öffentliche hervortreten. auch an nationalen, politischen, kirchlichen fest- und gedenktagen werden vorträge, die, aus der mitte des gymnasiums entnommen, innere beziehung zu der feier haben, von schülern gehalten. die eigentliche bedeutung und die form dieser prüfungsacte sind von der art, dasz sie keinen verständigen zu einem abschlieszenden urteil über den bildungsstand der schüler und über die leistungen des gymnasiums veranlassen.

Groszes gewicht für die leitung und belebung, den sinn und die innere richtung, für den gedeihlichen fortschritt der gymnasien haben die prüfungen der inspectorialen behörde. diese, vom staate bestellt, über den gang des gymnasiums zu seinem ziele zu wachen, tritt in dasselbe nicht fremd, sondern ihm innerlich angehörig und seine eigentümlichkeit nach ihrer vorzüglichkeit und bedürftigkeit kennend. indem sie in politischer autorität eine prüfung hält, weckt sie in den schülern das bewustsein, dasz sie dem staate, ihrer nation angehören, dasz sie da sind, um sich für dessen dienst auszubilden in allen den richtungen und nach dem masze, welche dieser bestimmt hat, in dem sinne, welchen dieser von ihnen fordert und in ihnen voraussetzt. eine inspectoriale prüfung hilft der lehrerthätigkeit, die schüler in die rechte bahn zu leiten und in ihnen die rechte schülergesinnung für alles das, was ihnen als aufgabe gestellt ist, zu wecken und lebendig zu erhalten. eine inspection bewahrt den lehrer vor stagnation und einseitiger oder gar verkehrter manier, so dasz er in voller frische und mit totalität der kraft seiner lehrthätigkeit genüge. eine inspection, mit ihrem weitern umblick und ihrem tiefern einblick in die schule tretend, sieht, was der lehrer in dem gewöhnlichen gange der tage übersieht. sie erkennt das gymnasium als ganzes in seinem zusammenhange, seinem sinn, seiner richtung, den innern stand derselben. sie unterläszt nicht, eingehend ihren blick auf den abschlusz des gymnasialen ganges in den abiturienten zu richten. sind die verhältnisse eines gymnasiums gesetzlich und nach gymnasialer forderung geordnet, so ist die inspection für den gang eines gymnasiums helfend, aber nicht das einzelne und das ganze desselben, das überall individuelle gestaltung hat, dictatorisch bestimmend; sie traut dem urteile des rectors über die zustände des gymnasiums im ganzen und nach den classen und in den einzelnen unterrichtsgegenständen, in dem bildungsstande der schüler, besonders in dem abschlusse desselben.

Wir finden an unseren gymnasien regelmäszige, den gang des schulunterrichts unterbrechende arbeitstage für alle classen angeordnet. diese einrichtung dient nicht als vorübung, etwa für die aufgaben, welche für die maturitätsprüfung gestellt werden, sondern hat ihren zweck in sich selbst. sie ist dazu bestimmt, der passivität in der aufnahme des im unterricht gegebenen ein gegengewicht zu stellen, die selbständigkeit in selbstthätigkeit zu spannen. die aufgaben sind aus allen lehrobjecten teils repetenda, teils in freier arbeit zu nehmen. so werden übersetzungen aus dem lateinischen und griechischen, erklärungen und inhaltsübersichten eines pensums, mathematische, historische u. a. gegenstände, selbst kleine lateinische und deutsche aufsätze gefordert. schriftliche übungen der repetition aus einer zurückgehenden folge des unterrichts, ohne dasz der gegenstand vorher angekündigt ist, also rein ex tempore, auch solche, welche eine combinierende darstellung des materials erfordern, werden aufgegeben. vorbereitung und hülfe jeder art sind ausgeschlossen, denn der schüler soll geübt und gewöhnt werden, sein wissen und können zu jeder zeit präsent zu haben. für aufgaben aus fremden sprachen werden keine hülfsmittel, lexicon u. a. gestattet. nur einzelne wörter, welche der lehrer für das übersetzen als unbekannt erachtet, suppeditiert er vorher. alle mittel sind anzuwenden, hülfe von auszen und von mitschülern auszuschlieszen. hier läszt sich sicher durchführen, selbst ist der mann. solche übungen sind auch für die untersten classen notwendig; sie nehmen mit dem vorrücken in den classen zu, und für die beiden ersten classen ist alle vierzehn tage ein ganzer tag auf sie zu rechnen. der ausfall im unterricht wird in einer umsichtigen leitung solcher übungen reichlichen ersatz finden. die disposition der gegenstände musz nach ihrer innern bedeutung, dann aber auch nach individuellen verhältnissen bestimmt werden. der lehrer musz im gange des unterrichts jede gelegenheit benutzen, übungen ex tempore anzustellen, häufig einen schüler zu einem repetierenden vortrag, entweder auf der stelle oder nach einer allen aufgegebenen vorbereitung, aufzurufen, überall die selbstthätigkeit des schülers zu üben. vorträge über gymnasiale gegenstände, an alle classen verteilt, in gegenwart des ganzen gymnasiums, dienen demselben zweck. der umfang und die mannigfaltigkeit des gymnasialen unterrichts, in welchem überwiegend der lehrer selbstthätig ist und der schüler recipiert, fordern dringend auf, mit allen mitteln ein gegengewicht in der freien spontaneität des schülers zu suchen, einen wechselverkehr und eine innere gemeinschaft des lehrers und seiner schüler herzustellen, in welcher die schüler zur selbstthätigkeit des worts befreit werden und der lehrer den stand seiner schüler eingehender kennen lernt. solche übungen haben einen rein didaktischen zweck; das examinatorische moment ist untergeordnet. der erfolg solcher übungen darf weder allein, noch überwiegend das urteil über die schüler, etwa für classenversetzung und location, entscheiden. die

ingenien sind verschieden, so dasz die leistungen ex tempore nicht über den theoretischen stand eines schülers ein entscheidendes urteil hergeben. wir haben vor uns schüler, welche mit leichtigkeit, was sie besitzen, producieren; andern, weil in ihnen die natürliche gabe und der geistige erwerb tiefer angelegt sind und nachhaltigere kraft besitzen, fehlt die beweglichkeit der darstellung für den moment. vor allem, die hauptsache ist und bleibt der unterricht, welchen der lehrer zur selbstthätigen individuellen aneignung anregend und leitend gibt. die übungen ex tempore sind nur ein, und zwar untergeordnetes mittel, das mit der totalität des gymnasialen ganges zu verbinden ist. die habituelle anschauung des lehrers aus der totalität des schülers ist das einzige entscheidende in der beurteilung des schülers, die norm für die leitung und behandlung desselben. ein nach objectiven leistungen in ihrer vereinzelung abgeschlossenes masz ist durchaus pädagogisch unstatthaft, führt zum mechanismus.

Motive und ziele der theoretischen thätigkeit des gymnasiums sind nach der reinheit des pädagogischen begriffs zu bestimmen. arbeit ist nicht spiel, für die jugend nicht lust, sondern gebot. die schule fordert, was, wie viel, wie der schüler arbeiten soll; ihre forderung ist das motiv für den schüler. nicht das lucrative der nahen oder entfernten zukunft in censuren, zeugnissen, locationen, versetzungen, prämien, beneficien ist der jugend in aussicht zu stellen. man spricht auch wol, wo es höher hergeht, von wissenschaftlichem sinn, von wissenschaftlicher weihe und begeisterung, trübt so die jugendliche wahrheit und klarheit durch idealistischen dunst und stellt die einfachheit und die strenge der zucht hinter nebulose phrasen zurück. wissenschaftliche begeisterung ist nicht anfang und ausgang der bildung; sie ist eine ernste, stille stimmung und geistessammlung des gereiften mannes für den gegenstand, nicht des schülers, dem der gegenstand aus der ferne fremd gegenübersteht, der aus gehorsam durch zucht lernt. das sittlich kräftigende und erfolgreiche motiv des lernens ist das nächste und unmittelbare: du sollst. aber das gebotene ist nicht das des abstracten gesetzes, sondern ein persönliches in dem willen des lehrers, und der gehorsam ist ein persönlicher aus pietät. autorität ist das grundmotiv in gymnasialer lehre und zucht. der schüler lernt aus gehorsam, im guten falle aus freudigem gehorsam gegen die person des lehrers, nicht aus liebe zum object. und wenn diese in irgend einer richtung von natur da ist, soll sie durch didaktische zucht sittlich gekräftigt, consequent werden. wol ist in glücklichen und entschiedenen naturen ein inneres verhältnis zu gewissen gegenständen angelegt, so dasz die beschäftigung mit denselben ihnen lust und spiel wird. aber gerade für diese ist von seiten des lehrers doppelte vorsicht nötig, dasz ihnen die thätigkeit des erkennens arbeit in gehorsam werde, und zwar in allen gegenständen ohne ausnahme und ohne intermittieren. durch die zucht der didaxis in allen gegenständen wird auch die natürliche lust des erkennens sitt-

lich gereinigt und befestigt. wir schützen das recht der individuellen selbständigkeit und eigentümlichkeit des erkennens nivellierenden mechanistischen unterrichtstendenzen gegenüber, aber gerade durch strenge der didaktischen zucht in unterordnung unter die totalität der gegenstände, als der grundbedingung einer individuell eigentümlichen theoretischen persönlichkeit. das recht der individuell unterschiedlichen eigentümlichkeit des erkennens kommt in der didaktischen zucht zur anerkennung durch die verschiedenheit des maszes der gegenständlichen leistungen im gegensatz gegen mechanisierende uniformität, welche ein gleichmasz für alle gegenstände von allen lernenden fordert. die thätigkeit des schülers als solchen ist arbeit aus gehorsam in unterordnung unter die autorität des lehrers für alle gegenstände, welche von diesem gefordert werden, selbvergessene anstrengung, welche nicht eudämonistischer reizmittel bedarf. solche bewirken vielleicht theoretische virtuosität für den augenblick, haben aber nicht nachhaltige erfolge, sind praktisch und theoretisch für das ziel, die persönliche bildung, unbedingt verwerflich. der ausgang der ethischen und der theoretischen erziehung ist: der schüler soll, was er nicht will; das ziel derselben: er will, was er soll. dies ziel ist aber schon im anfange mitwirkend. der gehorsam des arbeitens für den gebotenen gegenstand erzeugt in seinem fortgehen liebe zu dem gegenstande. im scharfen gegensatz gegen den eudämonismus der erziehung und der didaxis, welcher in der sache selbst nicht liegende reizmittel für die bewegung und dirigierung des willens verwendet, steht der rigorismus, welcher lediglich darauf hält, dasz das gebotene gethan werde, indem er verkennt und unbeachtet läszt, dasz die aufgabe ist, es dahin zu bringen, dasz der schüler das gebotene wolle und mit innerer hingebung thue. die pädagogische und didaktische weisheit musz dem pädagogischen gebot für die erziehung des werdenden menschen zu hülfe kommen. in der unerläszlichen aufgabe des lehrers, die leistungen der schüler zu beurteilen und unter einander zu messen, ist es eine wichtige kunst der lehrerweisheit richtig zu loben und zu tadeln, dasz das lob nicht selbzufrieden und hochmütig mache, der tadel nicht beuge und niederdrücke. ein wichtiges mittel der didaktischen erziehung ist die angemessenheit der aufgabe zu der kraft des schülers. zu leichte aufgaben schwächen den begriff der pflichtmäszigen arbeit, zu schwere erzeugen mutlosigkeit oder theoretische leichtfertigkeit. angemessenheit der aufgabe zu der individuellen kraft ist das beste ermunterungsmittel. arbeit als regelmäszige und continuierlich beharrliche ist fleisz d. h. gewohnheit der arbeit, nicht die nach dem gebotenen gleichmasz der gegenstände, sondern die, in welcher sich die eigentümlichkeit in individuell gegenständlicher richtung bewährt. Schillers wort: 'das genie ist der fleisz', hat eine weit reichende pädagogische anwendung. intermittierendes arbeiten hat wol theoretische erfolge, ist aber praktisch für die bildung der persönlichkeit verwerflich. es darf keine pause des arbeitens ein-

treten. je talentvoller der schüler ist, desto mehr ist zucht des continuirlichen arbeitens für ihn nötig. was nicht gewohnheit geworden ist, was wir mit absicht und particularem wollen dem gange der tage einfügen, das sind wir nicht selbst mit dem dabeisein unserer persönlichkeit. die gleiche forderung für alle schüler, auf welche die schule unausgesetzt zu halten hat, ist arbeit und gehorsam. groszer segen ruht auf allen rechten mitteln, die schüler an arbeit zu gewöhnen. für dieses pädagogische motiv gibt es keinen ersatz. begeisterung für die wissenschaft ins allgemeine hin oder für einen speciellen gegenstand geht über die art der im ersten werden begriffenen jugend hinaus. man kann in hochtönenden worten viel sinnloses sagen. wären alle solche phrasen und transcendenzen aus der schule, ihren mitteln und motiven heraus, wie viel mehr würde geleistet. die arbeit trägt ihren lohn in sich, er ist die lust an der arbeit selbst; und von der aus ist der fortgang zu der freude an dem gegenstande. arbeit ist die hauptsache, wie im leben, so in der schule. in der gewissenhaften gebundenheit durch die forderung der gegenwart, in dem respect vor der arbeit ist spannung des willens und lebensfreudigkeit. wir haben so das motiv des unterrichts in seiner reinheit und vollständigkeit dargelegt. wie verfährt nun unsre gymnasialeinrichtung? an den abschlusz des gymnasiums, über den gang desselben hinaus, von dem ganzen desselben getrennt ist die maturitätsprüfung gestellt. diese, nach ihrer entscheidenden bedeutung für das ganze des lebensganges, hat die macht, die stille und unbefangene wirksamkeit sittlicher motive, welche in dem ruhigen gange des gymnasiums selbst enthalten sind, zu schwächen, ja völlig zurückzuschieben; sie ist zum höchsten motiv des gymnasialen strebens erhoben. das ziel der gymnasialen thätigkeit, das in einem factischen gesetzlichen vorgange am abschlusse des gymnasiums vor dem auge des schülers aufgerichtet steht und um so mächtiger wirkt, je näher er dem schlusse des gymnasialen cursus kommt, ist das bestehen der maturitätsprüfung. diese vollzieht sich nicht in einer persönlichen gemeinschaft, innerhalb welcher sich der gang der schule bewegt, sondern ist ein objectiv gesetzlich formulierter act. die maturitätsprüfung ist pädagogisch nicht notwendig, da das gymnasium innerhalb seines ganges durch seine eigne thätigkeit alles das vollkommen und sicher besitzt, was diese sucht. sie in sich hat schwere nachteile für die gymnasiale praxis und deren erfolge, welche sich durch keine modification vermeiden lassen. die maturitätsprüfung hat nur das recht einer stelle im gymnasium, wenn sie eine politisch notwendige forderung ist. auf die frage, ob eine solche da ist, wird die folge der gegenwärtigen erörterung eingehen.

(fortsetzung folgt.)

LÜBECK. RIECK.

50.

BOCCACCIOS LATEINISCHE SCHRIFTEN HISTORISCHEN STOFFES BESONDERS IN BEZUG AUF DIE ALTE GESCHICHTE.

Das zurückgehen auf die alten, wodurch die geister aufgeklärt und für die ganze moderne bildung vorbereitet worden sind, begann in den letzten jahrhunderten des mittelalters wesentlich in Italien. Vorzugsweise sind Petrarca (1304—1374) und Boccaccio (1313—1375) nach dem vorgange Dantes die bahnbrecher auf dem neuen wege, die begründer des humanismus. der bewunderung des altertums, welche sie selbst empfanden und anderen einflöszten, und dem sammeln der überreste desselben folgte die nachahmung, und deren frucht war die reinigung und vervollkommnung des eigenen denkens auf allen gebieten des lebens. die wahre bedeutung der thätigkeit dieser männer wird freilich erst recht erkannt, wenn man den geistigen zustand der zeit betrachtet, in welcher sie lebten, und der zeiten, welche ihnen vorhergiengen. diese betrachtung kann noch gar nicht klar genug gestellt werden, weil über die gelehrten bestrebungen und das gelehrte denken des mittelalters noch viele arbeiten fehlen. nicht eingehend genug, auch gelegentlich übertrieben, aber doch auch in manchem richtig ist das, was am ende des vorigen jahrhunderts Meiners in seiner 'historischen vergleichung des mittelalters mit dem gegenwärtigen jahrhundert' über die zeiten vor Petrarca schreibt. 'als Petrarca geboren wurde, sagt er unter anderen, waren alle christlichen schulen in Europa und alle teile der schulgelehrsamkeit gänzlich verdorben oder ausgeartet. die besten schriftsteller des römischen altertums waren auf den hohen schulen vergessen und der wunsch und das bestreben der schulgelehrten nach einer reinen lateinischen schreibart verschwunden. die philosophie und theologie bestanden aus einem ungeheuren haufen von unbrauchbaren oder gefährlichen grübeleien und fragen, die in einer ebenso unverständlichen als barbarischen sprache vorgetragen wurden. in demselben zustande befanden sich die arzneikunde und die rechtsgelehrsamkeit, und alle wissenschaften also, welche man in den schulen lehrte und lernte, bildeten nicht allein nicht den menschlichen geist und das menschliche herz, sondern verunstalteten vielmehr den einen und das andere. durch das allgemeine studium der arabischen ärzte und philosophen waren sterndeuterei, alchymie und andere magische künste besondere wissenschaften geworden, welche man unter dem namen der höheren allen übrigen vorzog; und diesen höheren wissenschaften waren im dreizehnten und vierzehnten jahrhundert die berühmtesten gelehrten am meisten ergeben . . . . .'

Was hier gelegentlich des Petrarca gesagt ist, kann auch gelegentlich seines weniger hervorragenden freundes Boccaccio gesagt

werden. die eigenen gelehrten arbeiten der ersten humanisten sind allerdings jetzt fast vergessen und haben überhaupt nur noch literarhistorische bedeutung; aber doch ist die kenntnis derselben nützlich für die geschichte der cultur und zumal für eine künftige geschichte der philologie des mittelalters, welche das jahrhunderte lang schwache fortleben des altertums, dann seine stärkere wiedererweckung zu beschreiben hat, aber dazu noch vieler vorarbeiten bedarf. die folgenden zeilen nun sollen, nachdem ich vor längerer zeit Boccaccios mythologie besprochen habe (wobei ich noch nicht so einsah, als jetzt, wie sehr er bei aller eignen unvollkommenheit doch die bestrebungen früherer übertroffen und die gelehrsamkeit doch gefördert hat), der betrachtung seiner lateinischen schriften historischen stoffes gewidmet sein, wobei besonders hervorgehoben werden soll, welche alte schriftsteller er benutzt und in welcher weise er sich ihrer bedient hat.

I.

Das buch über die berühmten frauen.[1]

Das früheste gelehrte werk des Boccaccio scheint mir sein buch über die berühmten frauen zu sein. es ist der gemahlin des in Neapel hochgestiegenen Florentiners Acciajuoli, Andrea Gräfin Hauteville (altae villae comitissae), gewidmet. über sein vorhaben sagt er in der vorrede: 'über die berühmten männer haben einige der alten kurz geschrieben, und in neuerer zeit schreibt über sie der herrliche dichter Franciscus Petrarca, unser lehrer, jedoch in weiterem umfange und feinerem stile. aber keiner hat bis jetzt die frauen in einem besondern werke behandelt, obwol aus den gröszeren geschichtswerken hervorgeht, wie tüchtig und tapfer viele derselben gehandelt haben.' er beschreibt nun 105 frauen in ebenso vielen capiteln, wobei er mit Eva anfängt. nach Eva folgen sieben und neunzig frauen aus der alten mythologie und geschichte, zuletzt Zenobia. in den noch übrigen sieben capiteln behandelt er neuere; die päbstin Johanna, die kaiserin Irene, die Florentinerin Engeldruda, die kaiserin Constantia, Camiola, die königin Brunhilde und die königin von Neapel, Johanna. jedoch kann der abschnitt Brunhilde nicht durch Boccaccio selbst in das buch de claris mulieribus gekommen sein[2]; denn er passt nach seiner einleitung und ganzen einkleidung nicht in dasselbe, dagegen aber in das später zu be-

---

[1] de claris mulieribus. ich habe die Berner ausgabe von 1539 benutzt. hundert jahre nach Boccaccios tode wurde das buch von einem arzte, Steinhöwel, in das deutsche übersetzt 'allen frommen weibern zu einer ehr und den bösen zu einer besserung und warnung' und einer herzogin Eleonora zu Oesterreich gewidmet.

[2] schon in der deutschen übersetzung des buches durch Steinhöwel, Ulm 1473, findet sich dieser abschnitt Brunhilde, fällt aber durch seine fassung dem übersetzer so auf, dasz er meint, er sei nicht von Boccaccio geschrieben.

sprechende buch de casibus illustrium virorum et feminarum, aus welchem er wörtlich entnommen ist. die erzählung von der päbstin Johanna steht zwar auch in beiden genannten büchern, aber doch im wortlaute verschieden. (diese fabel findet sich zuerst in der chronik des Martinus Polonus, welche Boccaccio kannte. übrigens bemerkt Döllinger in seinen pabstfabeln des mittelalters, dasz Boccaccio die geschichte weitläufiger erzählt als Martinus, wahrscheinlich nach der art, wie sie sich im munde des volkes allmählich gestaltet habe.)

Seine quellen nennt Boccaccio nicht, ebenso wenig in dem buche, von welchem nachher die rede sein wird[3], jedoch sind sie meistens zu erkennen, zumal er für manche längere abschnitte nur einen schriftsteller als quelle gehabt hat. er arbeitete nach excerpten[4], die er sich seit jahren angelegt hatte und mit unablässiger mühe fortwährend zu erweitern bemüht war. für die schilderung nun der berühmten und berüchtigten frauen der sage und geschichte (ihm sind sie alle geschichtlich) hat Boccaccio zunächst den Valerius Maximus, den Justinus, Orosius, Plinius, Lactantius stark ausgezogen, wobei einzelnes aus Cicero, Ovid, Vergil mit dem commentar des Servius, aus Hyginus, Solinus, Mela, Macrobius, Fulgentius eingefügt ist. dem Lactantius folgt er besonders bei den erzählungen von der Venus, der Flora, den Sibyllen. nach Plinius (hist. nat. VII, XI, XXXV, XXXVI) schildert er mehrere erfinderinnen und malerinnen. auch züge zur schilderung der Cleopatra scheinen aus Plinius (IX 119; XIX 22; XXI 12) zu stammen. bei der beschreibung des mausoleums der Artemisia nach Plin. XXXVI 30 ff. ist auch einiges aus Vitruvius angefügt.

---

[3] wol aber thut er dies in seinem letzten werke, der mythologie oder genealogia deorum, wo er mit einer art ostentation jeden schriftsteller nennt, aus welchem er geschöpft hat. auszer den alten schriftstellern nennt er da das sammelwerk des Paulus Perusinus in Neapel, aus welchem er vieles excerpiert habe; den Isidorus Hispalensis, den Vincentius Bellovacensis, die chronik des Guilelmus Malmsburiensis, die Otia imperialia des Gervasius Telliberiensis u. a. aus diesen mag auch hier manches eingeflossen sein.

[4] ein solches excerptenheft des Boccaccio will Ciampi (monumenti di un manoscritto autografo di Boccaccio, Florenz 1827, Mailand 1830) in der Maglibecchianischen bibliothek aufgefunden haben und teilt verschiedenes daraus mit. es wäre besser gewesen, wenn er es zunächst hätte wortgetreu abdrucken lassen, wenigstens die excerpte aus den alten schriftstellern, oder in der weise herausgegeben hätte, wie Klein das excerptenheft des Nicolaus Cusanus. statt dessen gibt er nur die überschriften der auszüge aus den schriftstellern, woraus wir erfahren, dasz hier auszüge vorliegen aus Caesars bellum Gallicum, bellum civile, bellum Alexandrinum (als deren verfasser Suetonius angesehen wird); für die geschichte der kaiser bis zum tode Friedrichs II auszüge aus Sueton, den scriptores historiae Augustae, Orosius und der chronik des Martinus; ferner auszüge aus zwei englischen chroniken; weitere aus Martinus, aus Fulgentius, Sallustius, Plinius (hist. nat. VI. VII. VIII. IX) Seneca.

Benutzt werden ferner die erste, dritte und vierte dekade des Livius. während die kenntnis des Livius bei Dante noch eine sehr beschränkte und unsichere war, kennen Boccaccio und Petrarca schon dreiszig bücher desselben. 'von vierzehn dekaden', schreibt Petrarca[5], 'sind nur drei übrig, nemlich die erste, dritte und vierte.' augenscheinlich nach Livius nun erzählt Boccaccio die geschichte der Verginia (Liv. III 44—48. 58); der Verginia, gemahlin des Volumnius (X 23); der Sophonisbe (XXX besonders c. 12); der Theoxena (XL 3. 4); der frau des Ortiacon oder Orgiacon (XXXVIII 12 ff. besonders 24).

Aus Josephus stammt die schilderung der Nicaula, Athalia, Mariamne und der Römerin Paulina unter Tiberius, welche von Decius Mundus unter der gestalt des Anubis im Isistempel verführt wurde.

Es folgt die benutzung des Suetonius und Tacitus. den abschnitt Agrippina, mutter des Nero, sehen wir nach dem Claudius und Nero des Suetonius, sowie nach Tac. annal. XII. XIV. gearbeitet; Epicharis ganz nach Tac. annal. XV 48—57; Pompeja Paulina, gemahlin des Seneca, nach Tac. annal. XV 60, 63, 64; Poppaea Sabina nach Tac. annal. XIII 45. XIV 63. XV 23. XVI 6; Triaria nach Tac. hist. II 63. III 76. 77. den namen Cornelius Tacitus nennt Boccaccio ausdrücklich in der genealogia deorum (III c. 23), wo er von der Venus spricht, und citiert dabei eine stelle aus Tac. hist. II 3.

Die letzten biographieen von frauen des altertums sind den scriptores historiae Augustae entnommen: Faustina aus Capitolini M. Anton. Philosophus; Semiamira aus Lamprid. Heliogabalus und Capitol. Macrinus; Zenobia aus Vopisci Aurelianus.

Hierauf folgen, wie schon erwähnt, noch einige frauen neuerer zeit, zuletzt Johanna, königin von Neapel. da die flucht und wiederkehr derselben erwähnt wird, welche letztere in das ende des jahres 1348 fällt, so kann die vollendung des buches nicht vor dieses jahr gesetzt werden. anderseits möchte ich glauben, dasz es 1360 schon fertig war, wenn es auch vielleicht erst später der öffentlichkeit übergeben worden ist. denn 1360 machte Boccaccio die bekanntschaft des Leontius Pilatus, durch welchen er eine, wenn auch sehr ungenaue kenntnis des griechischen erlangt hat (dem Petrarca ist das griechische fast ganz unbekannt geblieben), die er in seinem letzten werke, der genealogie, bei jeder sich darbietenden gelegenheit mit genugthuung und stolz zur schau trägt als der erste Italiener, der seit langer zeit wieder etwas von der alten griechischen sprache wisse. in diesem unserm buche aber findet sich keine kenntnis des griechischen, obgleich er oft genug gelegenheit gehabt hätte eine solche zu zeigen, wenn er sie schon besessen hätte. eine einzige vocabel, was nicht viel sagen will, kennt er; er sagt nemlich in der

[5] rer. memor. lib. I.

vorrede an die gräfin Andrea d'Altavilla: ἄνδρες (wenn er es damals wirklich mit griechischen buchstaben geschrieben hat) bedeute bei den Latinern homines. einige andere griechische wörter hat er mit den betreffenden stellen aus Lactantius und anderen nur abgeschrieben. — Von der frivolität, welche sich in Boccaccios italienischen schriften zeigt, findet sich in seinen lateinischen werken keine spur, und letztere scheinen einem ganz andern menschen anzugehören. aber anderseits darf man von ihm keine ernste, kritische richtung, keine historische auffassung und erkenntnis verlangen; denn er bleibt doch immer ein kind seiner zeit. er ist nur compilator, schreibt behaglich aus seinen quellen ab, legt sich dieselben oft naiv und willkürlich zurecht und ergeht sich neben der erzählung geschwätzig in moralischen betrachtungen und exclamationen, indem er öfters die tugenden von frauen des altertums, die doch im blinden heidentum lebten, den losen sitten der neueren gegenüberstellt. besonders lobt er diejenigen, die nie geheirathet haben, und die frauen, die nach dem tode ihres mannes zu keiner wiederverheirathung zu bewegen gewesen sind. als ein muster der zuletzt genannten art stellt er zb. die Dido auf, wobei er natürlich nicht die Dido Vergils darstellen kann, sondern Justins erzählung ausschreibt, in welcher Aeneas nicht vorkommt. aber es läszt ihm keine ruhe, den von ihm so hochgeschätzten Vergil nicht in eine verbindung mit dem namen Dido zu bringen. er schmuggelt ihn daher förmlich in die erzählung Justins ein und läszt den Aeneas wenigstens als sonst unbeteiligten zuschauer bei dem tode der Dido zugegen sein, indem er erzählt: 'entschlossen lieber zu sterben, als dem Acerbas oder Sichaeus (bei Justin heiszt er nur Acerbas) die treue zu brechen, liesz sie in gegenwart des gerade ankommenden nie vorher gesehenen trojaners Aeneas[6] einen scheiterhaufen errichten und tödtete sich auf demselben'. so hat er auch dem Vergil eine berücksichtigung widerfahren lassen und ergeht sich nun in einer langen betrachtung über keuschheit, unkeuschheit und schändliche wiederverheiratung von witwen. — Ueber die trennung von zeiten und personen geht er, wenn ihm dieselben umstände machen wollen, leicht hinweg. nachdem er also von der Artemisia erzählt hat, wie sie das mausoleum erbaute, Rhodus eroberte und bei Salamis kämpfte, fährt er in bezug auf das letztere ereignis fort: 'einige wollen jedoch, dasz diese königin von Halicarnassus nicht Artemisia gewesen sei, sondern Artemidora[7], indem sie zum beweise ihrer ansicht anführen, dasz die seeschlacht bei Salamis in der 74n olympiade geliefert worden sei, während es feststeht, dasz das mausoleum um die 100e olympiade von Artemisia erbaut worden ist. ich für meine person hänge denjenigen an, welche Artemisia und Artemidora für ebendieselbe person halten. doch mag einer glauben,

[6] adveniente Aenea Troiano nunquam viso.
[7] so heiszt sie bei Orosius (II c. 10).

was er lieber will. ob eine oder zwei, jedenfalls war bei beiden dingen eine frau thätig'. — Bei einer andern gelegenheit bezieht er ohne solches bedenken die nachrichten zweier schriftsteller über verschiedene personen auf dieselbe person. sein capitel 70 nemlich, welches die überschrift hat: über Berenice, königin von Cappadocien, beginnt er mit den worten: Berenice Pontica, cui et Laodices nomen fuit . . . und erzählt zunächst die dinge, welche er über Laodice, die schwester des Pontischen Mithridates, bei Justin im 38n buche gefunden hat, dann aber nach Val. Max. IX 10, 1 die tapfere that einer Berenice als von jener Laodice vollbracht. wie kommt er nun dazu, Berenice und Laodice in eine person zu verschmelzen? wahrscheinlich macht er sich aus den anfangsworten des Val. Maximus: Berenice, quae Laodices insidiis interceptum sibi filium . . . . den sinn zurecht: 'Berenice, welche auch Laodice hiesz', und hält nun diese Laodice auch sogleich ohne weiteres für diejenige, über welche er vorher aus Justin berichtet hat. übrigens musz man daran erinnern, dasz an vielen seiner fehler, verworrenheiten, willkürlichkeiten, verderbten eigennamen u. dgl. die schlechte beschaffenheit der handschriften schuld ist, deren er sich bedienen muste. er konnte sie stellenweise gar nicht verstehen und suchte sich dann durch rathen zu helfen. schreibt doch Petrarca im zorne über die schlechten abschriften der copisten: 'glaubst du wol, dasz, wenn jetzt Cicero, Livius und viele andere der vortrefflichsten schriftsteller, besonders aber Plinius Secundus, ihre werke sähen, sie diese verstehen würden? bei jedem schritte würden sie anstoszen und ihre schriften bald für die werke anderer gelehrten, bald für ein barbarisches geschwätz halten'. Boccaccio muste schon froh sein, wenn er überhaupt handschriften auffand, die er meist mit eigner hand abschrieb oder excerpierte, da er sie der hohen preise wegen nicht kaufen konnte. selten — und solche gelegenheiten nahm er wahr — konnte er sie mit andern vergleichen und darnach verbessern. und bei wie wenigen fand er in allen diesen dingen eine unterstützung! was er mühsam zusammengestellt hat, ist vielfach unvollkommen; aber er ragte damit doch aus seiner zeit hervor und regte andere an. — Seine lateinische sprache ist noch ziemlich mittelalterlich barbarisch. er braucht oft esto für quamquam und quamvis, quod für den accus. c. infinitivo, den infinitiv perfecti für den des praesens, um von sonstiger uncorrectheit und von dem eigentlichen stile zu schweigen, auf dessen vervollkommnung er nicht bedacht war. anders Petrarca, der sich ausdrücklich der lateinischen wohlredenheit befleiszigen wollte und an formsinn, wie an feinerem verstandessinn, wenn auch nicht an dichterischer phantasie, dem Boccaccio überlegen war. aber gemeinsam haben beide die liebe zur beschäftigung mit den alten, und es ist nicht blos der zug des dichters, wiszbegierigen, sammlers, der den Boccaccio zu diesen studien treibt, sondern auch ihn zieht, wie jenen, ein nationaler zug zunächst zu den werken der Römer, der vorfahren, hin, und mit

diesen hängen dann die Griechen und die übrigen alten völker zusammen. er stand mit Petrarca nicht nur in beständigem verkehr in bezug auf übersenden, abschreiben, vergleichen von handschriften alter schriftsteller, sondern er verkehrte auch mit ihm in begeisterten gesprächen über Italiens alten ruhm und die bestrebungen, das vaterland aus seiner jetzigen erniedrigung zu erheben.[8] und in dem buche über die berühmten frauen spricht er davon, wie Carmenta den Römern die buchstaben und elemente der grammatik überliefert habe, woraus die lateinische sprache und wissenschaft entwickelt worden sei, durch welche man die groszen veranstaltungen gottes und die thaten der menschen kennen lerne, und wie weder deutsche raubsucht, noch gallische wut, noch englische verschlagenheit, noch spanische wildheit dem lateinischen stamme diesen ruhm habe rauben können[9], und wie derselbe überallhin verpflanzt werde, wo man die grammatik, das heiszt die lateinische sprache und litteratur, treibe. zur verbreitung dieses ruhmes nun und dabei auch seines eigenen wollte er durch seine lateinischen werke beitragen, über deren wert er sich übrigens immer sehr bescheiden äuszert. sich selbst nennt er einen homo scholasticus, was man wol 'armer gelehrter, stubengelehrter' übersetzen möchte.

Die folgenden zwei kleineren stücke mögen zeigen, was Boccaccio aus den von ihm gefundenen angaben macht, und wie seine sprache ist, soweit dieselbe aus der höchst fehlerhaften Berner ausgabe erkannt werden kann. hierbei sei übrigens bemerkt, dasz auch die anderen ausgaben des lateinischen Boccaccio sehr fehlerhaft sind. es wäre eigentlich längst eine patriotische pflicht der Italiener gewesen, mit zugrundelegung handschriftlichen materials, was doch in Italien wol noch zu finden sein wird, eine lesbare ausgabe der lateinischen werke ihres Boccaccio und Petrarca zu veranstalten, wie dies von den lateinischen schriften Dantes in neueren jahren durch Fraticelli geschehen ist. jetzt gerade ergeht an sie ein besonderer mahnruf; denn 1874 sind fünfhundert jahre seit Petrarcas tode verflossen, und 1875 wird dasselbe für Boccaccio gelten.

Cic. de nat. deor. I 33:	Boccat. de claris mulieribus. c. 56.
sed meretricula etiam Leontium contra Theophrastum scribere ausa est, scito illa quidem sermone, sed tamen . . .	Leontium, si satis bene arbitror, Graeca fuit mulier et forsan Alexandri magni, Macedonici regis, aevo conspicua. cuius si matronalem pudicitiam servasset, tamen ingenii eius permaximae fuerint vires,

[8] Witte, einleitung zum Decameron XXXI.

[9] cap. XXV. de Nicostrata seu Carmenta: nec Germana rapacitas, nec Gallicus furor, nec astutia Anglica, nec Hispana ferocitas, nec alicuius alterius nationis insulta barbaries vel insultus hanc tam grandem, tam spectabilem, tam opportunam Latino nomini gloriam surripuisse potuit unquam, ut sui scilicet iuris prima litterarum possent aut auderent dicere elementa et suum compertum et inventum fuisse grammaticam.

longe fulgidior nominis fuisset gloria. veterum enim testimonio tantum in studiis literarum valuit, ut invidia percita, aut muliebri temeritate impulsa, in Theophrastum celeberrimum ea tempestate philosophum scribere invehendo ausa sit, quod ego non vidi. sane postquam per tot secula in aetatem usque nostram fama devenerit non minimum fuisse nec etiam parvae facultatis indicium existimare possumus, esto invidi animi sit certissimum argumentum, et si adeo studiis tam splendidis valuit, non facile credam eam ex plebeia fece duxisse originem. raro quippe ex ea sorde ingenium sublime surgit, nam etsi quandoque e coelo infundatur, caligine extremae sortis claritas eius opprimitur. sed, quid progenitorum generosus sanguis, si morum indecentia sit, veri possunt fulgoris impendere, si amplissimis fidem praestemus, haec seposito pudore foemineo meritrix, imo meritricula fuit. heu facinus indignum . . . .

. . . .

Plin. hist. nat. XXXV 59:

Fuit et alius Micon, qui minoris cognomine distinguitur, cujus filia Timarete et ipsa pinxit . . . . 60: nonagesima autem olympiade fuere Aglaophon . . . . 147: Pinxere et mulieres: Timarete, Miconis filia, Dianam. quae in tabula Ephesi est antiquissimae picturae.

Boccat. de claris mulieribus c. 53.

Thamyris[10] mulier aevo suo pictrix egregia fuit, cuius virtus etsi forsan veternositas plurimum abstulerit, nomen tamen egregium nec artificium adhuc abstulisse potuit. volunt hanc nonagesima Olympiade filiam fuisse Myconis pictoris, verum cuius, cum duos fuisse Mycones et ambos pictores et eodem tempore Athenis floruisse legamus, non distinguunt nec his paucis verbis eam filiam fuisse Myconis, cui minoris cognomen additum ferunt. sane cuiuscunque fuerit, tam miro ingenio despectis mulieribus officiis paternam artem imitata est, ut regnante apud Macedonas Archelao singularem picturae gloriam adepta sit in tantum, ut Ephesi, apud quos honore praecipuo Diana colebatur, eiusdem Dianae effigiem in tabula quadam manu eius pictam

[10] hierbei ist in der Berner ausgabe der holzschnitt wiederholt, der einige seiten früher die Scythenkönigin Thamyris mit dem abgehauenen kopfe des Cyrus zeigt.

> tamquam celebrem servarent diu. quae cum in longissimam aetatem perseverasset, artificii huius testimonium tam grande praebuit, ut in hodiernum usque memorabile videatur. equidem laudabile plurimum, si prospectemus fusos et calathos aliarum.

Es folgen noch einige abschnitte in möglichst wortgetreuer übersetzung.

Cap. 57. über Hyrene, tochter des Cratinus.[11]

Ob Hyrene eine Griechin gewesen ist und zu welcher zeit sie gelebt hat, ist nicht recht sicher; für eine Griechin jedoch wird sie gehalten, und es steht fest, das sie die schülerin eines gewissen Cratinus gewesen ist. ich halte sie für desto lobenswürdiger, je mehr sie durch kunst und ruf ihren meister übertroffen zu haben scheint, da ihr name noch berühmt ist, während der vater auszer ihretwegen fast nicht genannt wird, es müste denn etwa derjenige sein, von welchem man liest, dasz er die blätter und wurzeln aller kräuter, um ihre kenntnis festzustellen, in ihrer eigentlichen gestalt abgemalt hat, obwol derselbe Cratinax, nicht Cratinus von einigen genannt wird. diese Hyrene aber hatte einen berühmten geist und denkwürdige geschicklichkeit. beweise von ihrer meisterschaft waren auf lange zeit ein gewisses mädchen, welches bei der stadt Eleusis lange auf einem gemälde zu sehen war, so auch Calypso als greisin[12] (Calypso senex), auszerdem aber auch der gladiator Theodorus und auch Abstitenes, seiner zeit ein ausgezeichneter tänzer. da ihre geschicklichkeit bei frauen so selten ist und nur durch die gröste begabung des geistes erlangt wird, welche bei jenen sehr gering zu sein pflegt, so habe ich es für recht gehalten, sie durch einiges lob zu feiern.

Cap. 64. über Marcia, tochter des Varro.[13]

Man weisz von Marcia, der tochter des Varro, welche als beständige jungfrau zu Rom lebte. welches Varro aber, erinnere ich

---

[11] zu grunde liegt Plin. hist. nat. XXV 8: ex his Cratenas . . . pinxere namque effigies herbarum atque ita subscripsere effectus . . — 147: pinxere et mulieres: Irene, Cratini pictoris filia et discipula, puellam, quae est Eleusine; Calypso senem et praestigiatorem Theodorum, Alcisthenem saltatorem.

[12] wenn Boccaccio in seinem Plinius Calypso senem las, wie wir jetzt, so hielt er Calypso für den accusativ. hätte er geahnt, dasz Plinius nach Irene eine zweite malerin, namens Calypso erwähne, so hätte er einer künstlerin von so interessantem namen sicherlich ein eigenes capitel gewidmet und dabei seiner phantasie so recht den zügel schieszen lassen.

[13] vgl. Plinius hist. nat. XXXV 147: pinxere et mulieres: . . . . . . Iaia (Lala, Laia) Cyzicena perpetua virgo, Marci Varronis (Marcia Varronis, Marcia Varrone) iuventa, Romae et penicillo pinxit et

mich nicht gefunden zu haben, auch nicht, zu welcher zeit sie gelebt hat. wegen dieser bewahrten keuschheit ist sie, wie ich glaube, desto mehr zu loben, weil sie aus eigenem antriebe dieselbe bewahrt hat, nicht durch irgend einen zwang. denn ich finde nicht, dasz sie eine vestalin oder der Diana geweiht, oder sonst durch ein gelübde gebunden war, sondern allein durch die reinheit ihres sinnes überwand sie den stachel des fleisches, dem auch die vorzüglichsten männer bisweilen unterlegen sind, und erhielt ihren körper bis zum tode unentweiht von der berührung des mannes. aber wenn Marcia wegen dieser empfehlenswerthen standhaftigkeit sehr zu loben ist, so ist sie nicht weniger zu loben wegen der kraft ihres geistes und der kunstfertigkeit ihrer hände. ob sie unter einem meister gelernt hat, oder ohne weiteres ihrer natürlichen begabung folgte, wissen wir nicht, obwol das ganz sicher zu sein scheint, dasz sie, verschmähend die weiblichen beschäftigungen, sich ganz, um nicht müszig zu sein, der beschäftigung mit malerei und sculptur hingegeben und endlich so künstlich und fein mit dem pinsel gemalt und aus elfenbein bilder geschnitzt hat[14], dasz sie die berühmtesten maler ihrer zeit, Sopolinus und Dionysius, übertraf. der bekannteste beweis dafür war, dasz ihre gemälde theurer verkauft worden sind als andere, und was weit bewundernswerther ist, sie malte nicht nur ausgezeichnet, was auch sonst manchem geglückt ist, sondern sie soll auch so schnelle hände zum malen gehabt haben, wie kaum je einer. lange hatte man werke ihrer kunst, besonders ihr eigenes bild, welches sie so schön zeichnete und malte und mit zuratheziehung des spiegels mit einem solchen grade von ähnlichkeit wiedergab, dasz keinem der zeitgenossen, der es sah, zweifelhaft war, wen es vorstelle. um nun zu ihren besonderen sitten zu kommen, so soll sie, mochte sie mit dem pinsel malen oder mit dem meiszel arbeiten[15], die gewohnheit gehabt haben meist frauenbilder zu liefern, indem sie selten oder niemals männer abbildete. ich glaube, dasz schamhaftigkeit die ursache dieser ihrer sitte war; denn

---

cestro in ebore imagines mulierum maxime et Neapoli anum in grandi tabula, suam quoque imaginem ad speculum, nec ullius velocior in pictura manus fuit, artis vero tantum, ut multum manupreciis antecederet celeberrimos ea aetate imaginum pictores, Sopolim et Dionysium, quorum tabulae pinacothecas implent. — Man kann nicht sehen, ob Boccaccio in seinem codex Cyzicena und iuventa gehabt hat. wenn er letzteres wort hatte, so verstand er unter Marcia Varronis iuventa: Marcia, tochter des Varro.

[14] ex ebore sculpsisse imagines. aber Plinius deutet mit seinen worten cestro in ebore nicht auf bildschnitzerei aus elfenbein hin, sondern auf enkaustische malerei auf elfenbein. von dieser weisz aber Boccaccio nichts, und so denkt er sich unter cestrum (grabstichel in der enkaustik) den in der sculptur angewendeten meiszel, wie er denn auch einige zeilen später dafür celtes sagt, was ein mittelalterlich lateinisches wort für meiszel ist. (man denke dabei an Conrad Celtes.)

[15] seu penicillo pingeret, seu sculperet celte.

da das altertum die figuren gewöhnlich nackt oder halbnackt darstellte, so mochte es ihr unpassend vorkommen, männer entweder nur in halber figur darzustellen, oder wenn in ganzer, dann den schein auf sich zu laden, als ob sie die weibliche schamhaftigkeit vergessen habe. um nun nicht einem von beiden dingen anheimzufallen, enthielt sie sich lieber beider.

Cap. 91. von der freigelassenen Epitaris.[16]

Epitaris wird eher für eine auswärtige, als für eine Römerin gehalten und leuchtete nicht durch irgend einen glanz des geschlechtes hervor, sondern, von einem freigelassenen vater abstammend, war sie eine freigelassene und, was weit schimpflicher ist, keinen guten künsten ergeben. um das ende ihres lebens jedoch zeigte sie durch männliche stärke, dasz sie einen edlen geist gehabt hat. als nemlich bei den Römern und allen Italienern die ruchlosigkeiten und zügellosigkeiten Neros, des fürsten der Römer, zunahmen, kam es dahin, dasz einige von den senatoren und anderen bürgern unter Lucius Piso sich gegen ihn verschworen. und während sie die sache unter mancherlei verabredungen zu ende zu bringen suchten, kam alles, ich weisz nicht wie, zur kenntnis der oben genannten Epitaris, auch die namen der verschworenen. aber da jene nach ihrer meinung die sache zu sehr hinausschoben, reiste sie, wie von ekel ergriffen, nach Campanien, und als sie gerade bei Puteoli sich aufhielt, gieng sie, um die zeit nicht leer verstreichen zu lassen, zu dem chiliarchen[17] und befehlshaber der römischen flotte, Volusius Troculus, einst mörder der Agrippina, indem sie meinte der verschwörung einen groszen vorteil zu verschaffen, wenn sie ihn auf die seite derselben zöge. und nachdem sie in langer rede die schandthaten Neros besprochen hatte, seinen übermut und sein wahnsinniges wesen, darauf seine undankbarkeit gegen Volusius, dasz er ihn in keiner beziehung wegen einer so groszen sache, wie doch die ermordung der Agrippina war, als einen um ihn wohlverdienten mann befördert habe, eröffnete sie die verschwörung und suchte ihn mit allen kräften derselben als genossen zuzuführen. aber es kam ganz anders, als Epitaris glaubte. denn Volusius wollte versuchen, ob er nicht durch gute dienste die gunst des fürsten gewinnen könne, und sobald er den kaiser sprechen konnte, eröffnete er ihm alle mitteilungen der Epitaris, obwol sie nicht gethan hat, was er (der kaiser) glaubte; denn das schlaue weib hatte dem noch unsichern

---

[16] hier erzählt Boccaccio im wesentlichen richtig dasjenige, was Tacitus (annal. XV c. 48—57) über die verschwörung gegen Nero und über die freigelassene Epicharis berichtet. auch im lobe derselben folgt er dem Tacitus, welcher c. 57 sagt: clariore exemplo libertina mulier, in tanta necessitate alienos ac prope ignotos protegendo, cum ingenui et viri et equites Romani senatoresque intacti tormentis carissima suorum quisque pignorum proderent.

[17] ad Chinolartem hat die Berner ausgabe.

Volusius keine nähere bezeichnung der verschworenen gegeben. als sie aber herbeigeholt wurde, konnte man es nicht dahin bringen, dasz sie den fragenden auf ihre fragen etwas gestand. wie sie endlich gefangen gehalten wurde, kam die verschwörung durch die verschworenen selbst zufällig heraus. sie wurde wiederum vorgefordert, indem man hoffte, durch martern, die sie nicht werde ertragen können, leichter aus ihr herauszubringen was man wünschte. aber nach langer tortur, wobei die henker wüthend alle kräfte anstrengten, damit sie nicht von einer frau besiegt zu werden schienen, gab sie kein geheimnis ihrer standhaften brust von sich. endlich für den folgenden tag aufbewahrt, fürchtete sie es nicht mehr aushalten zu können, wenn sie zum dritten male gerufen würde. sie löste sich also das brustband ab, schlang es zu einem stricke zusammengedreht um die kehle, und nachdem sie ihm die ganze last des körpers preisgegeben hatte, zog sie sich einen gewaltsamen tod zu, womit sie das alte sprüchwort zu schanden machte, durch welches wir belehrt werden, dasz frauen nur das verschweigen, was sie nicht wissen. und so liesz sie den Nero leer und zitternd und ohne etwas erlangt zu haben zurück. sehr grosz erscheint dies an einer frau; es ist aber um so glänzender, wenn man die geringe standhaftigkeit der berühmten männer betrachtet, welche an der verschwörung teilgenommen hatten, und unter welchen keiner von männlicher kraft war, als sie anders woher, nicht von der Epitaris, entdeckt worden waren. keiner wollte für das wohl der eignen sache dulden, was die frau für fremdes wohl erduldet hat; keiner wollte von martern auch nur hören, sondern erzählte den untersuchenden sogleich, was er von der verschwörung wuste. so schonte keiner sich und die freunde, während das ruhmvolle weib alle auszer sich geschont hatte. ich möchte glauben, dasz die natur, wenn sie den geist mit den körpern der sterblichen verbindet, bisweilen sich irrt, indem sie in eine weibliche brust den geist gieszt, welchen sie glaubt in eine männliche brust hineingelassen zu haben. aber da gott selbst der geber solcher dinge ist, so ist es sünde zu glauben, dasz derselbe in bezug auf sein werk ein versehen begehe.

II.

Das buch über die unglücklichen schicksale berühmter männer.[18]

Das werk, weitläufiger als das vorher besprochene, ist eigentlich ein nach der folge der zeiten geordneter abrisz des wissenswürdigsten aus der allgemeinen weltgeschichte; jedoch sind nur solche per-

---

[18] Boccatii de casibus illustrium virorum libri novem. ich habe die Pariser ausgabe (ohne jahreszahl) von Jean Gourmont und Jean Petit benutzt, welche in das jahr 1530 gesetzt wird. sie hat viele druckfehler und erschwert das lesen noch auszerdem durch die vielen abbreviaturen.

sonen in kürzerer oder längerer darstellung hervorgehoben, deren schicksal zuletzt ein trauriges ist. moralische betrachtungen und ermahnungen[19], sowie excurse anderer art sind vielfach eingefügt. er sagt hierüber in der kurzen einleitung: 'damit nicht eine fortlaufende historische erzählung dem leser ermüdung bereite, habe ich es für ebenso ergötzlich als nützlich gehalten, feindliche reden gegen die laster und ermahnungen zur tugend einzumischen und werde solche beifügen. möge, flehe ich, diesem hohen beginnen und dem erfolge derjenige günstig sein, bei welchem alle gewalt ist. zu seines namens ruhm sei geschrieben, was er mir verliehen hat zu schreiben'. er sieht nun in form einer vision die unglücklichen der weltgeschichte von Adam und Eva an bis zu seiner zeit bei sich vorüberziehen. bei einzelnen verweilt er länger, erzählt ihre schicksale, redet sie an, hält auch eine art zwiegespräch mit ihnen. dann folgt mit kurzer angabe der einzelnen eine ganze schaar (turba) von unglücklichen, seufzenden, klagenden. er zeigt hierbei ein bemerkenswerthes historisches wissen, wie es wol, auszer für die alte geschichte Petrarca, kaum ein anderer zu jener zeit gehabt hat. freilich kommen auch hier stellen vor, wie folgende: 'und es fehlten auch nicht solche, die da sagten, dasz der von Simson getödtete löwe der Nemeische sei, und die den Simson für den Hercules hielten. obwol ich dies nicht bejahe, so weisz ich doch nicht zu sagen, was im wege steht'. kommen ihm aber nicht vermeintliche autoritäten in den weg, die ihn bei seiner groszen demut gegenüber jedem lateinischen schriftsteller auf seinem schwachen historischen standpuncte wankend machen, so erzählt er unbeirrt nach seinen quellen, oft mit fehlern, verwirrungen und willkürlichkeiten, oft aber auch richtig. für die alte geschichte, welcher der gröste teil des buches gewidmet ist, sind zunächst schriftsteller benutzt, die wir bei dem früheren werke genannt haben: Valerius Maximus, Justinus, Plinius, Livius, Josephus, Suetonius, die scriptores historiae Augustae, Orosius. (aus Tacitus scheint er hier nicht geschöpft zu haben.) wahrscheinlich ist ferner öftere benutzung des Florus, zweifelhafter die von Caesars bellum civile, augenscheinlich aber die des Sallustius. — Nach Josephus erzählt er besonders die eroberung Jerusalems und die geschichte des königs Herodes; nach Sueton sind auszer anderem die längeren abschnitte Nero und Vitellius gearbeitet. über kaiser Julianus berichtet er nach einem kirchlichen schriftsteller, übrigens ähnlich wie Vicentius Bellovacensis. dahinter benutzt er ausschlieszlich den Orosius, soweit derselbe reicht. nicht mehr aus diesem hat er am ende des achten buches den abschnitt über Odoacer. mit letzterem, vielleicht auch nebenbei schon vorher,

---

[19] wegen dieser vielfachen moralischen betrachtungen und ermahnungen wird Boccaccio von späteren ausdrücklich den moralphilosophen beigezählt. siehe am ende dieses aufsatzes die schrift des Franziskaners Jean Petit.

beginnt die benutzung der historia Romana des Paulus Diaconus[20], wie auszer anderem die aufzeichnungen über Trapstilla und Busa, Symmachus und Boetius beweisen. er springt nun ab zur erzählung von könig Arthur und seiner tafelrunde[21] aus einer englischen chronik. dann kehrt er zu Italien zurück, erwähnt die besiegung und den tod des Totilas (den Tejas erwähnt er nicht) und benutzt nun für die langobardische und fränkische geschichte den Paulus Diaconus und Gregorius Turonensis, wie sich deutlich in den längeren abschnitten Rosamunda, Desiderius, Romilda, Brunhilde zeigt. darauf spricht er von der päbstin Johanna und bringt dann vieles aus der ihm näher und zunächst liegenden italienischen, französischen, byzantinischen geschichte, während er von deutschen nur einige wenige nennt, und zwar nur solche, die mit der italienischen geschichte zusammenhängen.

Bei der erzählung des schicksals des Jacob von Molay erwähnt er, dasz Boccatius, sein vater, der verbrennung desselben (im märz 1314) in Paris beigewohnt habe. der zeit nach das letzte, was er erzählt, ist die schlacht bei Poitiers, aus welcher er die gefangennehmung des französischen königs Johann berichtet und beklagt.[22] hierauf schlieszt er, indem er sich besonders an die fürsten der erde wendet, mit ermahnungen zur demut und zum streben nach gerechtigkeit und weisheit.

Die erwähnung der schlacht bei Poitiers beweist, dasz das buch

---

[20] Paulus Diaconus und der von ihm benutzte Jornandes sagen von Odoacer: genere Rugus, und nennen als seine völker: Heruli, Turcilingi sive Sciri. in der Pariser ausgabe des Boccaccio steht bei Odoacer: genere Ruthenus . . . . . fortissima Herulorum, Turingorum ac Scytharum manu congregata. es läszt sich bei dem fehlen anderweitigen materials nicht entscheiden, ob diese verderbnis der eigennamen dem Boccaccio selbst oder dem drucker zuzuschreiben ist. dasselbe gilt von den sonstigen verderbten wörtern und ganzen wendungen sowol hier als an anderen stellen.

[21] weil die erzählung des Boccaccio von derjenigen, welche die uns bekannten englischen chronisten geben, etwas abweicht, und die Pariser ausgabe selten ist, so hat Graesse sie aus derselben in seiner geschichte der sagenkreise abdrucken lassen.

[22] die siegreichen Engländer nennt er hier inertissimi, pavidi et nullius valoris homines. die Engländer müssen sich aber mit den Deutschen trösten, denen Boccaccio hinterlist und tücke zuschreibt. (gelegentlich der eroberung Neapels durch Heinrich VI sagt er: fraude, qua plurimum Teutones valent, Guilelmum in simulatam concordiam traxit.) er hat offenbar eine vorliebe für die Franzosen, wie sich auch in der genealogie zeigt, wo er den Franzosen ihre vermeintliche abkunft von einem sohne Hektors, dem Trojaner Francus oder Franco ohne weiteres zugesteht, bei den Engländern aber nicht zugeben will, dasz sie von dem Trojaner Brutus abstammen sollen, indem er meint, diese barbaren wollten damit nur ihre abkunft vornehmer machen. kommt diese sympathie Boccaccios für die Franzosen nur von romanischem stammesgefühle her, oder spricht sie dafür, dasz er sich bisweilen persönlich halb als Franzose fühlte? es sagen nemlich einige, er sei seinem vater in Paris von einer Französin geboren worden.

nicht vor 1356 kann vollendet worden sein; andrerseits ist es auch bei diesem werke, wie bei den früheren, wahrscheinlich, dasz es 1360 zur zeit der bekanntschaft mit Leontius Pilatus fertig war, weil sich keine kenntnis des griechischen in demselben zeigt. es kommen keine griechischen wörter in demselben vor auszer Κατωβασίλεια, in der Pariser ausgabe cacobasilea geschrieben. dieses ist mit der ganzen dazu gehörenden erzählung aus Valerius Maximus (I 5, 6) entnommen.

Auch hier mögen einige möglichst wörtlich übersetzte proben folgen.

Fol. XXXVIII. über Alexander, könig der Epiroten.[23]

Ich sah die ruchlose that des Macedoniers Alexander, indem ich fromme thränen dem philosophen widmete, schreckliche verwünschungen dem tyrannen. da erschien traurig und klagend der könig der Epiroten, Alexander, und verlangte jammernd, ich solle den Callisthenes lassen, auf ihn die augen wenden und über ihn schreiben. es war also, wie die alten wollen, das reich Epirus im altertume sehr berühmt, und besonders nach beendigung des trojanischen krieges. als nemlich Helena wiedergewonnen und Ilium verbrannt und zerstört war, ist fast der ganze griechische adel durch schiffbruch oder untergang oder verbannung hart mitgenommen worden. da unter diesen auch Pyrrhus, des Achilles sohn, durch seine abwesenheit das väterliche reich verloren hatte, liesz er sich herumschweifend in diesen sitzen nieder, und von ihm sind die einwohner, welche Molosser hieszen, Pyrrhiden genannt worden. daraus aber ist leicht Epiroten geworden. und als er die enkelin des Herkules, Anasa, geraubt hatte, entsprosz aus der verbindung das ganze geschlecht der Anaciden, in ihrem jahrhundert fast durch göttlichen ruhm hervorleuchtend. von seinen nachfolgern erzeugte Neoptolemus, des Arysba sohn, den Alexander und die Olympias, die mutter des macedonischen Alexander. der erstere nun, ausgezeichnet durch den glanz der vorfahren und durch die verwandtschaft mit dem könige Philippus ansehnlich, war ein jüngling von groszer schönheit. durch unselige befleckung derselben von seiten des Philippus verdiente er sich das groszväterliche reich, nachdem durch ebendesselben macht Arysba vertrieben worden war.[24] dieser glanz, der abkunft und schönheit hinzugefügt, machte ihn ausgezeichnet

[23] vorher ist von dem tode des Callisthenes die rede gewesen. die erste hälfte der geschichte Alexanders stammt aus Justin (XVII 3. XII 2. IX 6), aus welchem die namen Anasa und Arysba in Lanassa und Tharryba zu verändern sind; die zweite ist aus Livius (VIII c. 17, besonders aber c. 24) entnommen, in welchem auch allein der name Sotimus vorkommt.

[24] Justin sagt, dasz Alexander nach seinem vater Neoptolemus in Epirus herschte, spricht auch nicht von einer befleckung des Alexander durch Philippus. auch von besonderer schönheit des Alexander erwähnt er nichts.

durch wunderbaren ruhm. übrigens als der macedonische Alexander nach bereits erfolgtem tode des Philippus den zug gegen die Perser und den Orient unternommen hatte, gieng auch dieser, als ob zwischen ihnen die herschaft über die erde geteilt sei, von den Tarentinern gerufen nach Italien, wohin er gerufen wurde, mit groszer hoffnung sich die herschaft über den Occident zu erwerben. und anfangs fehlte nicht gutes glück. denn einmal und wiederum schlug er die heere der Bruttier und Lucaner, welche zu dieser zeit grosze macht hatten, und bekam durch die gewalt der waffen einige städte von denselben in seine gewalt. endlich schlosz er mit den durch wunderbare rechtschaffenheit sich auszeichnenden Römern einen friedensvertrag, mehr bis er seine kräfte vermehren, als dasz er sie in ruhe lassen wollte. aber als er stolz hoffte dahin zu gelangen, wohin er wünschte, fiel er in das ihm vorherbestimmte und vom dodonäischen Jupiter vorhergesagte unglückliche schicksal, indem das glück sich wendete. das orakel hatte ihm gesagt, die stadt Pandosia und der flusz Acheron sei ihm unheilbringend. da er meinte, dasz nur Griechenland diese habe, war er desto eifriger nach Italien gegangen, um sich dem unglücke zu entziehen. als jedoch nicht weit von der stadt Pandosia sein dreifach geteiltes heer von den Lucanern, denen die Samnier halfen, zerstreut und niedergehauen war und er selbst fliehend nach tödtung des anführers der Lucaner an den flusz Acheron gelangte, unkundig der gegend und des namens, auch sah, dasz der flusz, durch vorangegangenen regen angeschwollen, die brücke mit gewalt weggerissen habe, und gehört hatte, dasz ein ermüdeter soldat den flusz nannte und seine reiszende strömung verwünschte: da erinnerte er sich an die dodonäische antwort und blieb erschrocken und fast leblos am ufer stehen, zweifelhaft, ob er einen andern weg nehmen oder sich den wellen anvertrauen oder lieber den feind erwarten solle. aber bevor er lange zeit gehabt hatte zum überlegen, erinnerte ihn Sotimus, einer der seinigen, dasz die Lucaner drängten, und so wurde er durch furcht zum übergange bewogen. und schon war er auf das andere ufer gelangt, als die verhängnisvolle stunde erschien. einer der verbannten Lucaner aus denjenigen, welche er zu seiner leibwache ausgewählt hatte, durchbohrte ihn von einem hervorragenden orte aus mit einem wurfspiesze, und sterbend in die wirbelnden fluten des Acheron sinkend hauchte er den widerstrebenden geist aus. der leichnam, noch geschmückt mit den königlichen waffen, wurde von der strömung zu den posten der feinde herabgeführt und mit haken ans land gezogen, als man ihn erkannt hatte. dem todten geschah, was das schicksal dem lebenden erspart hatte. denn nachdem die lucanischen soldaten den körper lange im lager herumgeschleppt hatten, zerrissen sie ihn schmählich in stücke, folgend ihrem alten hasse, und einen teil schickten sie gleichsam als schönes siegeszeichen nach Consentia; das übrige schleppten sie, noch nicht gesättigt, hin und her und lieszen nicht eher von der schändlichen

zerfleischung ab, als bis sie den bitten und thränen einer frau nachgaben. von dieser wurden die überreste gesammelt und für die thränen der verwandten und die königliche bestattung nach Epirus der schwester geschickt.

Fol. LI. viele unglückliche.

Während ich aufhörte mit der erzählung des unglücks Antiochus des groszen nahm mich alsbald in beschlag Hieronymus, sohn des Gelon, könig der Syrakusaner, in groszem jammer erzählend, dasz er unmündig von den Syrakusanern ermordet worden sei, ein jüngling und könig. (Liv. XXIV 3.) und ebendasselbe beweinte auch Demarata, hinzufügend, dasz sie ohne scheu vor den altären der götter getödtet worden sei. (Liv. XXIV 25.) auch Harmonia[25], gleichfalls aus königlichem blute, beklagte nicht weniger den tod ihrer töchter, die mitten in einem haufen von männern ermordet wurden, und die verbannung ihres unschuldigen mannes, als ihren eigenen tod durch tausend wunden. (Livius XXIV 26.) Agesipolis darauf, rechtmäszig könig der Lakedämonier, seufzte, dasz er von Licinseus, dem ersten tyrannen der Lakedämonier, in die verbannung getrieben worden sei. (Liv. XXXIV 26.) auch Orisgontes, Combolomarus und Gandotus, gallogräcische könige der Tolostogobi und Trocini (Liv. XXXVIII 19) seufzten schwer, dasz sie von dem consul Cneius Manlius nicht nur besiegt, sondern mit bestimmten bedingungen fast nur an ihr land wie mit fuszfesseln gebunden worden seien. (Liv. XXXVIII 40). unter ihnen klagte Scipio Asiaticus[26], nicht nur beweinend die freiwillige verbannung seines bruders Scipio Africanus wegen der undankbarkeit des volkes, sondern dasz er zu Rom einen getroffen, der ihn ungerecht angeklagt und seinen ruf, wenn er gekonnt hätte, mit schande bedeckt hätte, und ihn, den besieger der mächtigsten könige und bereicherer der schatzkammer durch ungeheure beute, binden und in das gefängnis schleppen liesz. so klagte auch Philopoemen, der berühmte achäische heerführer, weinend die Messenier und ihre wildheit an, weil sie ihn, der jene durch viele siege berühmt gemacht hatte, den nicht durch ihre kräfte sondern durch das geschick gefangenen greis, in das theater zur verhöhnung geführt, endlich in ein gefängnis eingeschlossen hätten. (Liv. XXXIX 49. 50.) es folgte Scipio Nasica, mit trauriger wehklage beweinend, dasz er als junger mann durch die meinung des senats als der beste der Römer erklärt und allein für würdig gehalten worden sei, der

---

[25] statt Heraclea. dahinter Licinseus, Orisgontes, Gandotus, Tolostogobi, Trocini statt Lycurgus, Orgiacon, Gaulotus, Tolistoboji, Trocmi.

[26] was Boccaccio von Scipio Asiaticus und Scipio Nasica erzählt, scheint aus Livius und Valerius Maximus gemischt zu sein. übrigens zieht er zwei Scipio Nasica in einen zusammen. es fehlte ihm eben bei seiner sorglosen art die kritische ader, welche doch schon Petrarca gezeigt hat.

übernahme der aus Pessinus geholten Idäischen mutter, dasz er nach besiegung und niedermetzelung der Bojer einen dem römischen wohle mehr zuträglichen, als durch gold ausgezeichneten triumph gefeiert, dasz er als privatmann die aufruhrfackeln und den übermut der Gracchen unterdrückt habe und als belohnung für so grosze dinge unter dem vorgeben einer gesandtschaft in das exil geschickt bei Pergamum, einer stadt Asiens, als greis gestorben sei, wie übel verdient um den staat. aber da naht mit noch wilder miene das verderben und der feuerbrand unseres erdkreises, der Punier Hannibal, mit trauriger und klagender stimme die hinterlist des schicksals verdammend. über ihn, da seine thaten grosz gewesen sind, ist nicht mit kurzer erzählung hinwegzugehen. (es folgt nun ein längerer abschnitt: über den Karthager Hannibal.)

Fol. LVI. über Jugurtha, könig der Numider.

Sein geschlecht leitete Jugurtha, wie ganz sicher ist, von dem sehr guten könige Massinissa ab, dem freunde des römischen volkes, der unter anderen drei söhne hatte: Micipsa, Mastanabal und Gulussa. den Jugurtha aber erzeugte Mastanabal von einer nebenfrau, weshalb ihn Massinissa bei seinem tode als privatmann zurückgelassen hatte. Micipsa aber nahm ihn zu sich, weil er gute anlagen verrieth, und erzog ihn in seinem palaste mit seinen söhnen Hiempsal und Adherbal. endlich wurde er von dem oheim mit der hülfsschaar der Numidier nach Spanien zu dem Scipio Aemilianus geschickt, welcher gegen die Numantiner krieg führte, und hielt sich so tüchtig in allem, dasz er nach der besiegung von Numantia von Scipio vor dem heere aufs höchste belobigt wurde. und mit einem briefe voll seines lobes zum könige Micipsa entlassen, wurde er von diesem nach kurzer frist als sohn angenommen und mit den söhnen, wie er starb, als erbe gleichen anteils hinterlassen. es war aber Jugurtha ein mann von scharfem verstande, wildem sinne, starkem körper und voll von verschlagenheit. keine scheu vor eid, heiligem, gottheit war in ihm, und besonders war er von der grösten herschsucht entflammt. da ihm also der teil des reiches zu wenig war, den er als einer von den teilnehmern erhalten hatte, und er gegen Hiempsal nicht ohne grund schon einen stillen hasz gefaszt hatte, so richtete er gegen diesen zuerst einen verrätherischen angriff, und mit hülfe eines dieners des Hiempsal überfällt er diesen in der stadt Thirmida[27] und ermordet ihn. straflosigkeit für dieses verbrechen erkaufte er sich, indem er einigen von den Römern, die schon der habsucht ergeben waren, gold gab. darauf, schon zu sehr auf seine macht vertrauend, geht er offen auf den Adherbal los, und nachdem er eine römische gesandtschaft, die zur rettung des Adherbal ge-

---

[27] dieser name kommt nur bei Sallustius vor, nach welchem die ganze erzählung gearbeitet ist. einige wendungen erinnern auch an Florus.

kommen war, mit leeren reden weggeschickt hatte, bekam er den der einschlieszung müden Adherbal in seine gewalt, da sich derselbe ergab, und tödtete ihn gegen das gegebene versprechen unter vielen martern. und über den leichen der brüder grosz und schrecklich sowol durch gewalt, als durch geist und kriegskunst, durch welche er unter den damaligen Afrikanern besonders hervorragte, wurde er ein furchtbarer feind für jeden gegner. o trügerische hoffnung der menschen! Jugurtha glaubte, was er durch gewalt und unrecht erlangt hatte, in frieden besitzen zu können. aber welche früchte die blüten des verrats geben, zeigte ihm gott, der rächer der verbrechen, nach kurzer zeit. denn als er auf ebendemselben wege, auf welchem er das erste verbrechen ausgeglichen hatte, auch der strafe für das zweite sich entziehen wollte, litt es das römische volk nicht, welches den vornehmen schon zu feindlich war, und es wurde ein heer mit einem consul gegen ihn geschickt. aber umsonst; denn er bestach die führer mit geld und vernichtete beinahe das heer unter dem prätor Aulus. jedoch nützte es ihm nichts, den grösten teil der senatoren und einige von den tribunen durch gold auf seine seite gezogen zu haben, und dasz er auf befehl in trauerkleidung nach Rom gekommen war, sondern als man glaubte, dasz Gulussas sohn, Massiva, der ein bewerber um das reich Numidien war, auf seine veranstaltung in Rom getödtet worden sei, befahl man ihm alsbald Italien zu verlassen, worauf er nach Numidien zurückkehrte. er wandte sich nun zur list und versuchte mit punischer kunst den krieg, wenn er könne, in die länge zu ziehen, so dasz es klar war, er setze mehr hoffnung darauf, dasz zur rechten zeit für ihn in Rom etwas neues vorgehen könne, als er vertrauen zu seinen kräften habe. und so täuschte er durch verschiedene listen die römischen legaten, consuln und andere führer des krieges. als das römische volk die habsucht derselben vermutete oder erkannte, erwählte es einmütig unter dem widerstreben der vornehmen den Marius zum consul und bestimmte ihm Numidien als provinz, einen mann von niedriger geburt, aber feurig, von starkem körper und ruhmbegierig. zum heere kommend reinigte er es von zügellosigkeiten und gieng mit groszem ungestüm auf Jugurtha los, bald durch kriegerische tüchtigkeit, bald durch gunst des schicksals unterstützt. da der Numidier diesen mann weder durch geld beugen, noch durch list täuschen konnte und zu verzweifeln anfieng, so machte er durch grosze versprechungen den könig der Mauren, Bocchus, zum genossen des krieges. als aber Bocchus bemerkte, dasz alle ihre versuche durch die kraft der Römer zu nichte gemacht würden, bereute er seine that und suchte durch gesandte die gunst und freundschaft des Marius und des römischen volkes nach, und unter vermittlung des Sulla, der damals quästor war, geschah es, dasz Jugurtha durch hinterlist des Bocchus in die hände des consuls überliefert wurde, von welchem bald darauf ganz Numidien unterworfen worden ist. und als Marius nach beendigung des krieges unter dem beifall-

jauchzen der bürger siegreich nach Rom zurückgekehrt war[28], gieng Jugurtha, mit ketten belastet, dem triumphwagen voran. man glaubt endlich, dasz der könig nicht nach alter sitte im gefängnis verwahrt worden ist, weil man seine list zu sehr fürchtete und die vornehmen besorgnis hatten, er möchte die vielen von ihnen, welche er bestochen hatte, in der gefangenschaft nennen, sondern in der dunkelheit der nacht tödteten sie ihn, indem sie eine niederziehende last an seinen körper befestigten und ihn vom tarpejischen felsen herunter in die Tiber stürzten. so ist der durch list verstrickt worden, der seine brüder hinterlistig getödtet, hinterlistig den krieg in die länge gezogen, hinterlistig des römischen volkes gespottet hatte.[29] der, welcher vergnügen und hoffnung mehr in schätzen, glanz der herschaft und macht gesucht hatte, als in ausübung der tugend, ist arm, erniedrigt, ohnmächtig und, was schlimmer ist, gefangener geworden durch die tüchtigkeit anderer. der, welcher durch das blut der brüder zum gipfel der herschaft aufgestiegen war, wurde vom jähen berge herab in den grund des flusses gestürzt. und so hat der, welcher von zu groszem feuer der begierde entflammt war, die kälte des wasserschlundes zur erwärmung bekommen. harte schläge des schicksals empfinden diejenigen, welche mehr auf sich bauen, als auf die tugend.

III.

Ein compendium der römischen geschichte bis Nero von Johannes Boccatius

erwähnt Fabricius in der bibliotheca latina als eine arbeit des Florentiners Boccaccio. er meint: Johannis Boccatii compendium Romanae historiae. Argentinae in aedibus Jacobi Jucundi, 1535. der herausgeber, Theobald Spengel, sagt allerdings in der vorrede, er übergebe hiermit den lesern eine zum ersten male gedruckte schrift des berühmten Florentiners Boccaccio aus Certaldo. aber das werkchen stammt nicht von unserem Boccaccio her. schon der einfache und correcte stil zeigt, dasz es ihm nicht angehört, ganz klar aber wird es durch die worte der einleitung, in denen der verfasser sagt,

---

[28] Sallust spricht zuletzt von dem triumphe des Marius, sagt aber weder, dasz Jugurtha mit ketten belastet vor dem triumphwagen einhergegangen sei, noch erzählt er das ende des Jugurtha. das erstere konnte Boccaccio im Valerius Maximus, Florus, Orosius gelesen haben, in bezug auf das zweite fand er nur bei Orosius eine angabe, welcher sagt: et mox in carcere strangulatus est. aber dieses ende des Jugurtha ist ihm zu einfach, nicht tragisch genug, und er läszt ihn vom tarpejischen felsen herab in die Tiber gestürzt werden, nachdem man eine niederziehende last an seinem körper befestigt habe. er mag sich dies aus stellen gemacht haben, wie Val. Max. lib. VI 3, 1: de robore (andere lesart: de rupe) praecipitati sunt, und Lamprid. Heliogab. c. 17: cadaver . . . adnexo pondere . . . in Tiberim abiectum est.

[29] Flor. III c. 1: ut rex fraude praecipuus fraude caperetur.

dasz er hiermit eine arbeit seines vaters wieder aufgenommen habe.[30] von dem vater unseres Boccaccio jedoch, welcher der poetik ganz und gar abhold war, das heiszt aller beschäftigung mit poesie und alten schriftstellern, und nur für erwerb sinn hatte, worüber der sohn selbst bei mehreren gelegenheiten klagt, wird niemand annehmen, dasz er sich mit abfassung eines abrisses der römischen geschichte befaszt habe. ich vermute, dasz Johannes Boccatius hier der latinisierte name eines ungarischen gelehrten ist. wenigstens erwähnt Graesse in seiner allgemeinen litteraturgeschichte (V 352) einen neulateinischen dichter Johannes Boccatius (1569—1621), welcher rector der lateinischen schule zu Eperies in Ungarn war. der mann hat vielleicht Janosz Boccatz, Bogacz oder ähnlich geheiszen.

Seinen leichtfertigen italienischen schriften, in stunden der ausgelassensten stimmung geschrieben, legte Boccaccio keine besondere bedeutung bei, und bereute in späterem alter sie geschrieben zu haben; ruhm aber für spätere zeiten hatte er sich nach seiner meinung durch seine ernsten, mühsam zusammengestellten lateinischen werke bereitet. und doch sind jene geblieben, und durch ihre vollendung in der form ist Boccaccio der vater der italienischen prosa geworden; diese aber sind bald in schatten gestellt worden durch die arbeiten der vielen, die nach ihm mit mehr geist, gröszerer gelehrsamkeit und besserem stile vortraten. indes musz man doch nicht glauben, dasz Boccaccio bald nach seinem tode als gelehrter gänzlich vergessen worden ist. seine mythologie findet man noch im anfange des vorigen jahrhunderts hin und wieder auch bei uns citiert; ja es beruht stark auf ihr das mythologische lexicon von Hederich, dessen sich noch Lessing und Wieland bedient haben, und wegen der mannigfachen excurse, betrachtungen und ermahnungen, die er in seinen lateinischen schriften vorbringt, wurde er noch lange von manchen als philosoph erwähnt. ich finde ihn sogar in einer streitschrift ausdrücklich als berühmten moralphilosophen zum beweise einer behauptung angeführt. als nemlich 1407 der herzog von Burgund den herzog von Orleans hatte tödten lassen, suchte der Franziskaner Jean Petit, doctor bei der universität Paris, auf ansuchen des ersteren in einer schrift zu beweisen, dasz der herzog von Orleans mit recht als ein schändlicher tyrann umgebracht worden sei. er brachte zwölf gründe für seine sache vor, von welchen drei den schriften berühmter moralphilosophen, wie er sie nannte, entnommen waren. diese drei moralphilosophen sind: Anaxagoras (mit welchem rechte dieser genannt ist, weisz ich freilich nicht), Cicero und Boccaccio.

Wie dem auch sein mag, das bleibende verdienst des latei-

---

[30] nam cum a p a t r e m e o minus polite (soll wol heiszen impolite) quam imperfecte huiusce modi historia confecta esset, sumpsi onus novae scriptionis.

nischen Boccaccio besteht nicht darin, gelehrte werke geliefert zu haben, aus denen wir etwa heute noch in irgend einer beziehung belehrung schöpfen könnten, sondern darin, dasz er seiner zeit als einer der ersten mit enthusiasmus, gröstem fleisze, wahrhafter aufopferung für reproduction des altertums aufgetreten ist, und dasz er andere angeregt hat. dann begegnete ihm das, was in zeiten neu angefachten eifers zu geschehen pflegt, dasz spätere bald über ihn hinausgegangen sind.

Breslau. Schück.

51.

BEMERKUNGEN ZUR ZURÜCKGABE DER DEUTSCHEN AUFSÄTZE (VORZUGSWEISE IN DEN OBERN CLASSEN).

Bei der zurückgabe der durchgesehenen und censierten deutschen aufsätze befolgt man wol meistens die praxis, dasz man in mehreren aufeinander folgenden deutschen stunden dieselben in gröszern oder kleinern partien an ihre verfasser zurückstellt. dabei wird jeder aufsatz einzeln in der art besprochen, dasz die recension sich wesentlich an den jedesmaligen verfasser wendet, während die übrigen schüler der classe weniger herangezogen werden. es liegt dies in der natur der sache, weil der schüler, der den aufsatz angefertigt hat, das nächste und gröste interesse an der beurteilung desselben von seiten des lehrers hat, wogegen die übrigen erst in zweiter linie dadurch berührt werden. so kommt es, dasz sie mit mehr oder weniger unaufmerksamkeit der auseinandersetzung des lehrers folgen, ja wol in nicht gar seltenen fällen sich völlig teilnahmlos verhalten. das ist ein übelstand, den sicher schon mancher deutschlehrer schmerzlich empfunden und vergeblich zu bekämpfen gesucht hat, so sehr man auch wird zugeben müssen, dasz die gröszere oder geringere teilnahme der classe sich auch in diesem falle nach dem gröszern oder geringern geschick des lehrers, interesse für die sache zu erwecken, bemessen wird. ganz jedoch dürfte wol auch der geschickteste lehrer diesen geist der teilnahmlosigkeit nicht beschwören können; und doch ist es nicht weniger notwendig als wünschenswerth, dasz wie in andern lectionen so auch hier womöglich alle schüler ihre teilnahme dem behandelten gegenstande zuwenden. wie läszt sich da helfen? offenbar dadurch, dasz man eine methode ausfindig macht, die das interesse der gesamten classe zu erregen und zu fesseln im stande ist; denn nur wo das der fall ist, ist man auch der allgemeinen aufmerksamkeit sicher. verf. gibt seit einer reihe von jahren deutschen unterricht am gymnasium, gegenwärtig in obersecunda, und befolgt seit längerer zeit bei zurückgabe der aufsätze folgendes verfahren, welches ihm vor dem obigen bei weitem den vorzug zu verdienen scheint:

Die aufsätze werden alle auf einmal in ein und derselben stunde zurückgegeben und zwar so, dasz der lehrer sie nicht einzeln durchspricht — dazu würde auch der raum einer stunde nicht ausreichen —, sondern ihrer verabfolgung an die schüler ein gesamtrésumé vorausschickt, das zunächst (und hauptsächlich) mehr die gesamtleistung der classe im betreffenden falle ins auge faszt als die vorzüge und fehler der einzelnen aufsätze beleuchtet. dieser allgemeine überblick hat den zweck, die schüler darüber zu belehren, ob oder in wie weit sie der gestellten aufgabe gerecht geworden sind, d. h. ob zunächst der inhalt der gelieferten aufsätze im durchschnitte zweckentsprechend ist und der umfang des themas von den schülern in sachgemäszer begrenzung gehalten ist. hierbei finden besonders durchgängige dahin einschlagende fehler und versehen ihre erwähnung und berichtigung; denn es kommt ja nicht selten vor, dasz gewisse im thema liegende verhältnisse und beziehungen fast von allen oder doch sehr vielen schülern nicht richtig aufgefaszt oder doch falsch ausgeführt sind und dasz dinge in den kreis der erörterung gezogen sind, die streng genommen auszerhalb des rahmens der gestellten aufgabe liegen. sodann werden einleitung und schlusz berücksichtigt. vor allem aber finden im laufe dieser allgemeinen besprechung die begangenen dispositionsfehler ihre erledigung, in der weise, dasz unter leitung des lehrers die den schülern sich erschlieszende erkenntnis dieser fehler zugleich der wegweiser wird für die auffindung der richtigen disposition, die gemeinsam festgestellt wird. daran reihen sich dann weitere bemerkungen, die es versuchen, gruppenweise anderweite gebrechen in den gelieferten aufsätzen den schülern vor die augen zu führen, seien es oft aufgestoszene versehen grammatischer und logischer natur oder bemerkenswerthe fehler im satzbau und verfehlte übergänge. natürlich sind die gemachten ausstellungen und bemerkungen, wo es für das bessere verständnis wünschenswerth erscheint, von besonders schlagenden belegen aus dem bereiche der vorliegenden aufsätze begleitet, jedoch ohne dasz namen dabei genannt werden; überhaupt bringt es schon die auf das ganze gerichtete tendenz der besprechung mit sich, dasz von namhaftmachung einzelner, selbst derjenigen, deren arbeiten in hervorragender weise beweismaterial für die gegebene beurteilung liefern, ganz abgesehen wird. ist so die allgemeine besprechung im wesentlichen abgeschlossen, dann werden noch einzelheiten zur sprache gebracht, die eine erwähnung verdienen, immer aber ohne diejenigen schüler zu nennen, deren aufsätzen sie entnommen sind. da handelt sichs um schiefe ausdrucksweisen, orthographische fehler usw., die dem urteile der ganzen classe zur verbesserung unterstellt werden — nicht dem einzelnen, der sie sich hat zu schulden kommen lassen —, so dasz derjenige, der den fehler zuerst begriffen zu haben glaubt, das recht hat, ungefragt zu antworten. sind auf diese weise auch die einzelnen namhaften verstösze in gemeinsamer arbeit der ganzen classe erkannt

und verbessert worden, so kann nunmehr der lehrer aus seinem notizbuche die censuren (in zahlen) der einzelnen aufsätze mitteilen und letztere ihren verfassern einhändigen, bei welcher gelegenheit die nachlässigen und unfleiszigen mit strenger rüge bedacht werden. — Es unterliegt ja nun freilich keinem zweifel, dasz bei dem in vorschlag gebrachten verfahren so manches fehlerhafte von untergeordneter bedeutung, dergleichen schüleraufsätze in fülle zu bieten pflegen, nicht zur sprache kommt. aber was schadet das? man musz der selbstthätigkeit des schülers das überlassen, was sie ohne besondere anleitung leisten kann, und dahin gehört die ohne grosze mühe zu erreichende erkenntnis von versehen leichterer art, sobald der lehrer durch eine kurze andeutung bei der correctur ihr die wege geebnet hat. es hat etwas unleidliches, diese art, alles ohne not bis ins kleinste durchzunehmen, und erzeugt dem lehrer und den schülern ermüdung. einem faulen und nachlässigen schüler würde auch die mündliche erwähnung von dergleichen kleinigkeiten wenig nützen, denn zu einem ohr geht sie hinein und zum andern heraus; ein einigermaszen fleisziger und strebsamer bedarf ihrer nicht.

Inwiefern leistet nun die vom verf. empfohlene methode mehr als die gemeinübliche? zuerst — und darin liegt der hauptgewinn — ist sie nach des verf. erfahrung geschickt das interesse aller beteiligten schüler zu erwecken, wenigstens aller nicht stumpfsinnigen und überhaupt interesselosen, deren es ja leider auch gibt. dasz dieser behauptete gewinn kein bloszer schein ist, das kann, ganz abgesehen von dem beweise, den die erfahrung liefert, schon aus der natur der sache selbst erschlossen werden. ist es doch ein allgemein menschlicher zug, dasz man jedwedem ereignis von gröszerer oder geringerer wichtigkeit, dessen eintritt nahe bevorsteht, mit erwartung entgegensieht, dasz aber mit dem eintritte desselben auch die spannung geschwunden ist und der erwägung platz macht, wie man sich am besten mit dem geschehenen abfinden könne. unter diesem allgemeinen gesichtspunct darf und musz für die schüler auch die zurückgabe einer gröszeren terminsarbeit gestellt werden: wer sie einmal, mit dem urteile des lehrers versehen, in händen hat, der wird nicht ohne eigenen oder fremden zwang sich ein interesse für die qualität des von seinen mitschülern geleisteten abgewinnen können, da sein interesse wesentlich an seine eigene leistung gebunden ist; er wird folglich auch den ausführungen des lehrers, die fremde arbeiten betreffen, nur geringes oder gar kein gehör schenken, es sei denn, dasz sein ehrgeiz ins spiel käme oder von der arbeit eines ihm besonders befreundeten mitschülers die rede wäre oder sonst ein bestimmter grund vorwaltete; kurz, es wird von zufälligkeiten abhängen, ob er über seine arbeit hinaus noch teilnahme zeigt oder nicht. das aber kann und darf am wenigsten bei der zurückgabe deutscher aufsätze geduldet werden, weil gerade hier nach des verfassers durch erfahrung bestätigter über-

zeugung sich die passendste gelegenheit bietet, wesentliche lehren deutscher composition dem geiste der schüler immer und immer wieder einzuprägen. in anbetracht aber, dasz nur aufmerksame zuhörer ein fruchtbringendes resultat solcher einprägungen verbürgen, gebe man keinem schüler seinen aufsatz eher in die hand, noch dessen censur bekannt, als bis alles, was sich auf grund der correctur der gelieferten aufsätze förderndes und ergiebiges sagen läszt, der hauptsache nach vor und mit der ganzen classe verhandelt ist. jeder nicht ganz apathische schüler wird aufmerksam der kritik des lehrers folgen und nicht selten wird ein verständnisvolles aufleuchten in den augen dieses oder jenes zeigen, dasz er die spuren seines aufsatzes in den beurteilenden worten des lehrers entdeckt hat. jedoch der eben erörterte hauptvorteil der neuen methode vor der hergebrachten ist nicht ihr einziger vorteil; sie leistet noch mehr. sie ermöglicht auch den schülern in jedem einzelnen falle einen erwünschten überblick über ihre gesamtleistung, so dasz sie begreifen, wie weit dieselbe einer allseitig befriedigenden lösung der aufgabe nahe getreten ist. zugleich wird aber auch der einzelne schüler nicht nur mit den in seinem aufsatze vorkommenden verkehrtheiten und fehlern in der hauptsache bekannt, sondern lernt auch die fremden verstehen und ihnen für seine person aus dem wege gehen, während ihm andrerseits die ganze beschaffenheit seiner eigenen leistung mit ihren vorzügen und fehlern klarer ins bewustsein tritt, da er sie an dem vom lehrer aufgestellten musterbilde messen und auf dem wege zum ziele genau die station bestimmen kann, die er erreicht hat: ein resultat, das die unter jeden einzelnen aufsatz geschriebene censur nie in dem grade wird erreichen können, so treffend im urteil und präcis im ausdruck sie auch sein mag; es läszt sich einmal in wenige zeilen nicht alles zusammendrängen. dieser zweck aber, sowol der gesamt- als der einzelleistung die richtige stellung anzuweisen auf der stufenleiter, die zur höchsten geforderten leistung führt, und dem schüler das öfter nicht erreichte ziel recht lebendig vor augen zu stellen, wird noch vollkommener erreicht, wenn der lehrer seine kritik dadurch unterstützt, dasz er einen über das gegebene thema von ihm selbst gefertigten so zu sagen musteraufsatz den schülern vorliest. verf. hat sich selbst davon überzeugt, dasz diese mehrarbeit des lehrers sehr dankbare anerkennung bei den schülern gefunden hat, gibt aber gern zu, dasz bei der üblichen stundenzahl und laufenden arbeit an unsern gymnasien eine regelmäszige wiederholung derselben nicht gut zu ermöglichen ist. ist der lehrer doch so wie so schon zu einer mehrarbeit gezwungen, weil er sich zu seiner gesamtrecension das material aus den einzelnen aufsätzen herausziehen und ordnen musz. — Zur empfehlung des neuen verfahrens mag weiter noch erwähnt werden, dasz es den wiederholungen, welche die besprechung der einzelnen aufsätze nach einander unvermeidlich macht, aus dem wege geht, vielmehr alle gleichartigen erscheinungen zu einer ge-

schlossenen gruppe vereinigt, um sie mit desto gröszerem nachdrucke wirken zu lassen. ein nicht ganz unerheblicher vorzug des neuen weges ist es endlich, dasz wenn jedesmal eine stunde zur zurückgabe aller aufsätze benutzt wird, die übrigen deutschen stunden voll und ganz für die sonstigen aufgaben des unterrichts zur verfügung stehen, während die zurückgabe in einzelnen partien eine unliebsame zersplitterung der betreffenden stunden verursacht, zudem in ihrer ganzen ausdehnung auch den zeitraum einer stunde weit überschreitet: ein umstand, welcher bei der dem deutschen unterrichte knapp zugemessenen stundenzahl auch ins gewicht fällt.

Es könnten nun vielleicht manchem, der mit dem bisher gesagten im ganzen einverstanden ist, bedenken aufsteigen über die ausführbarkeit der empfohlenen methode: es könnte behauptet werden, es sei unthunlich, die deutschen aufsätze einer ganzen classe in so ununterbrochener aufeinanderfolge zu corrigieren, wie es zum zwecke der zusammenfassenden kritischen übersicht erforderlich sei. dieser einwurf ist nicht stichhaltig. denn zugegeben, dasz andere notwendige arbeiten oder individuelle gewohnheit und eigenart der schnelleren bewältigung der deutschen correctur störend in den weg treten, so ist damit die notwendigkeit einer solchen beschleunigung für die ersprieszliche durchführung der verlangten gesamtskizze noch nicht erwiesen. wenn man sich während der correctur bei jedem aufsatze die für den bestimmten zweck berechneten notizen macht, so hat man am ende alles material beisammen, das man braucht, ohne viel an das gedächtnis appellieren zu müssen. verf. hat, auch wenn die correctur sich länger hinzog, als ihm erwünscht war, stets ohne anstrengung aus den gemachten aufzeichnungen ein lebendiges bild von der gesamtleistung der classe sich zu schaffen vermocht und nur selten einmal noch diesen oder jenen aufsatz einzusehen brauchen. weiter liesze sich einwenden, dasz man den fraglichen überblick auch mit der alten methode verbinden könne, deshalb also nicht zu erneuern brauche. das ist an und für sich unbestreitbar, nur würde man meist tauben ohren predigen, da man, wie es ja die sache mit sich brächte, erst n a c h zurückgabe der aufsätze damit hervortreten könnte, ganz abgesehen davon, dasz man sich mancher wiederholung schuldig machen müste, weil nach maszgabe der hergebrachten weise jeder einzelne aufsatz schon durchgesprochen wäre. auszerdem liegt ja bei dem neuen vorschlage der ton nicht so sehr auf der veränderten art und weise, wie den schülern die qualität ihrer leistung zum bewustsein gebracht werden soll — so sehr auch hierin nach des verf. meinung ein fortschritt zum bessern liegt — als besonders auf dem umstande, dasz alle schüler der classe zur teilnahme am gegenstande herangezogen werden. und das eben kann die alte methode nicht leisten. wenn jemand ferner die ausführbarkeit des neuen verfahrens auf grund zu groszer classenfrequenz bestreiten wollte, so läszt sich darauf erwidern, dasz allerdings dem lehrer seine arbeit insofern erschwert

wird, als er das zu verwerthende material aus einer gröszern und buntern masse auswählen musz, dasz aber dabei die sache selbst sehr wol bestehen kann, da ja keineswegs in demselben verhältnisse wie ihre anzahl gröszer wird, auch die verschiedenartigkeit der einzelnen aufsätze unter einander wächst. im gegenteil, die erfahrung lehrt, dasz bei aller individuellen verschiedenheit im einzelnen sich nach maszgabe allgemeiner gesichtspuncte eine gröszere menge von aufsätzen oft in nicht mehr gruppen zerlegen läszt als eine kleinere. die verschiedenartigkeit nimmt also nicht in dem grade zu, dasz sie das resumé des lehrers, dem doch nach umfang und zeit bestimmte grenzen gesteckt sind, unausführbar machte.

Verf. hat die erfahrungen zu gunsten seiner neuerung zunächst nur in oberen classen gemacht, zweifelt aber keinen augenblick, dasz dieselbe auch in den mittleren mit erfolg bestehen wird, wenn nur die änderungen getroffen werden, die bedingt sind, durch die geringeren verstandeskräfte der schüler und den veränderten gesichtspunct, den hier die kritik des lehrers im auge haben musz. da in diesen classen der deutsche aufsatz doch wesentlich eine blosze reproduction ist und in geringerem grade das eigene denken in anspruch nimmt, dagegen sein hauptaugenmerk auf die formelle seite zu richten hat, so wird auch die recensierende thätigkeit des lehrers mehr nach dieser seite hin sich wenden, der zusammenfassende überblick naturgemäsz weniger dem inhalte sich zuzuwenden als vielmehr der gruppenweisen zusammenstellung formeller unzulässigkeiten seine aufmerksamkeit zu widmen haben, die durch treffende belegstellen aus dem immer reichlich flieszenden quell derartiger verstösze ihre bessere beleuchtung empfangen müssen.

Dem gesagten bleibt nur noch übrig hinzuzufügen, dasz es weder anspruch auf besondere werthschätzung macht, noch als bahnbrecher für eine originelle neuerung betrachtet sein will: es hat lediglich den zweck, das heilmittel, das sich dem verf. gegen einen drückenden übelstand wirksam erwiesen hat, den kreisen der berufsgenossen mitzuteilen. denn gedeihliche früchte auf dem gebiete der pädagogik entsprieszen nicht dem schosze der theorie, sondern wachsen nur am grünen baume der praxis; darum ist der beste weg sie zu zeitigen ein reger austausch dahin bezüglicher erfahrungen, deren brauchbarer inhalt allmählich sich zur geltung bringen wird, trotz vorurteil und hang des menschen zum gewohnten, althergebrachten, während unbrauchbares der gerechten vergessenheit anheimfällt. unter dem schützenden banner solcher berechtigung wagen auch vorstehende 'bemerkungen' ihren gang in die öffentlichkeit.

Nordhausen. Heidelberger.

52.

Vocabula latinae linguae primitiva. handbüchlein der lateinischen stammwörter herausgegeben von Friedrich Wiggert. sechzehnte verbesserte auflage. Leipzig 1872. III u. 123 s. 8.

Nach dem tode des ehemaligen directors des domgymnasiums zu Magdeburg, prof. dr. Wiggert, ist das vorliegende hülfsbuch für den lateinischen elementarunterricht, das seit 1820 15 auflagen verlebt hat, in den Teubnerschen verlag übergegangen und ist vom prof. Alfred Fleckeisen in Dresden die vorliegende 16e auflage bearbeitet worden. letzterer hat im vorwort die wesentlichen puncte, die bei der beurteilung dieser neuen autlage berücksichtigt werden müssen, selbst angeführt; die ausscheidung der vielen oft gewagten sprachvergleichenden bemerkungen als eines unnützen ballastes, die weglassung der vorerinnerungen, des excurses über die wortbildung in der lat. sprache und des anhanges über die quantität der silben. dies verfahren ist gewis zu billigen. aber wenn wir dies allein als hrn. Fleckeisens werk ansehen wollten, so würden wir sehr irren. es ist noch weit mehr geschehen und zwar nicht zum geringen vorteil des buches, das in seiner jetzigen gestalt für den lat. elementarunterricht überaus brauchbar geworden ist und dessen einführung jeder anstalt empfohlen zu werden verdient.

Mit vollem rechte ist zunächst eine reihe von wörtern entfernt worden, welche nur selten vorkommen und dem sprachschatz der dichter angehören oder aus dem griechischen herübergenommen sind. dahin gehören abyssus acroama adagium aluta amuletum amygdalus anagnostes antlare exantlare apium aprugnus ardea ardelio aroma arvina assare usw. wir könnten noch einige entbehren, wie acus (spreu) apologus arra arrabo baculus bardus caries catinus cirrus cisium colaphus eruca ervum famelicus fimbria fragro glarea iuniperus lacerna lacinia laena maceria nanus offa paedus pedum pilentum pituitum resina saburra serum tinea trulla veternus urceus. auch nates (s. 62) kann wol entfernt werden, zumal da ähnliche indecente worte als anus matula meio mingo praegnans scortum stuprum urina gestrichen sind, was gebilligt zu werden verdient. dagegen vermissen wir bibliotheca consul imbuo paenitet vannus, worte die gewis nicht zu den seltenen zu rechnen sind.

Ein weiteres verdienst hat sich hr. prof. Fl. dadurch erworben, dasz er viele neue wörter aufgenommen hat, welche dem schüler in der lectüre wiederholt begegnen. es sind dies namentlich abgeleitete. wir können sie hier nicht aufführen, da ihre zahl zu grosz ist, aber verweisen wollen wir wenigstens auf die zu bos decet eo ira maereo merx otium prior pudet quaero rapio rogo sal scio scribo servus signum sors SPECIO stringo tero veho verto via vinum umbra volvo uter utor hinzugefügten worte. man begreift nicht, wie mehrere so häufig vorkommende wörter in einem buche fehlen konnten, das

15 auflagen erlebt hat, zb. agricola beatus civitas divitiae dolor filia fortitudo gaudium laudo nimius potentia potestas pugno u. a. vermiszt haben wir s. 10 bellicosus und bellicus, s. 43 hereditas und exheredare, s. 50 legatus, s. 56 immemor, s. 62 naufragium, s. 97 singularis, s. 110 timor, während von neu hinzugefügten wörtern uns dolabrum iunix murtetum orichalcum petorritum scruta setum vitor leicht entbehrlich erschienen sind. dasz die orthographie durchweg nach den heute als richtig erkannten grundsätzen geändert ist, war zu erwarten. daher finden wir jetzt die schreibung alium alucinor ammentum sollemnis anulus balaenae belua bracchium brattea caenum caespes caena caepa inclutus coclea culleus cumba damma dicionis epistula erus faenus feteo femina futtilis effuttio glaebio navus harundo harena ei holus umeo umerus incoho lacrima lēvis lagoena lammina neglego ilico maereo comminus mercennarius multa muttire ne (st. nae) nenia nequiquam coniveo pedor pilleus raeda (st. rheda) saepes saetio sario scaena tus. und so ist dies verfahren auch auf die deutsche orthographie (mut not schar urteilen gewis seule wut wirt finsternis u. a.) ausgedehnt und damit ein lobenswerther anfang gemacht worden, eine rechtschreibung in die schule einzuführen. wie bedeutungsvoll aber die anwendung der neueren lat. rechtschreibung für die kenntnis etymologischer verhältnisse ist, ersieht man beispielsweise aus caenum (sonst coenum), wohin jetzt mit recht obscenus gezogen worden ist, das sonst selbständig unter o verzeichnet war. ebenso war concio von Wiggert zu cio gezogen, während die neue richtige schreibung contio das wort bekanntlich aus co(n)ventio entstehen läszt, weshalb es auch wol passender s. 115 stehen sollte. sehr zweckmäszig finden wir es auch, dasz etymologische ableitungen hinzugefügt sind. so lernt der schüler, dasz bruma aus brevima, como aus coimo (dahin gehört auch demo promo sumo), cunctus aus covinctus, officina aus opificina, bigae aus biiugae, publicus aus populicus, mercennarius aus mercedinarius, nuper aus noviper, prorsus aus proversus, quoniam aus quom (= cum) iam entstanden sind. ferner sind wörter richtiger zu anderen stämmen gezogen, als es bisher geschehen war, so copula zu einem stamme von apiscor, caerulens zu caelum, carmen zu cano, sincerus zu cera, culina zu coquo, sobrius zu ebrius, esca zu edo, fastidium zu factus, refello zu fallo, festus infestus manifestus zu feriae, fibula zu figo, foves zu fodio, fetus zu femina, frustra und frustrari zu fraus, germen nicht zu gero, larva zu lar, collega zu legare (st. zu legere), limus zu lino, luceo zu lux st. umgekehrt, lutum lustrum polluo zu lues, luna zu lux, mulsum zu mel, adminiculum zu mineo (st. zu manus), promulgare zu mulco, mutus zu muttire, obnoxius zu noceo, novacula noverca nuper zu novus, reciperare zu parare (st. zu capio), patibulum zu pateo, penitus penitrare zu penus, pila zu pinso, privignus zu privus, amputare zu einem veralteten putare 'reinigen', rastrum zu rado, rixa zu ringor, rostrum zu rodo, salum zu sal, scobis (nicht scobs wie früher) zu scabo, sica zu seco, sermo zu sero,

solea zu solum, obstinatus destinare zu STANARE, stimulus zu stinguo, stipulari zu stips, dissipare zu SVPARE, taeter zu taedet, toga zu tegere, telum zu tendo, tela und subtilis zu texo, teres zu terere, ebenso triticum tornare zu torqueo, tribus tribunal zu tribuo, tumultus zu tumeo, contumax zu temno, vitis zu vinum, sudus zu udus. ferner ist accipiter nicht mehr zu capio, atrox nicht zu ater, catulus nicht zu canis gezogen. man erkennt hier überall, wie die resultate der wissenschaftlichen forschung auch für die schule verwerthet werden können.

Mehrfach ist auch die bedeutung vervollständigt, beziehungsweise genauer bestimmt worden, vgl. adeo animus und anima aries 'mauerbrecher', calumnia 'trügerische anklage, verleumdung', celeber 'volkreich', chorus 'reigentanz', circulus 'gesellschaftskreis', concinnus 'wohl zusammengefügt', inquilinus, coma 'frauenhaar', cremo 'verbrennen', crepido 'sockel', cubitus 'elle', excubiae 'wachposten', curia 'rathhaus', debilis eiulo elogium eximius 'ausnehmend schön', weil die grundbedeutung von emo nehmen ist, emolumentum 'ertrag', comitia 'volksversammlung', ergo officium facesso familia faustus ferula profligare fores refragari fucus fulvus liber mundus polenta properus psallo pubes rabula seges sera deserere servare solidus desperare stolidus strangulare terminus trux das adj. uber veles urbs, oder es ist die bedeutung hinzugefügt, wie zu angustus anxius animadverto perennis arbitror occido occasus canicula mancipium claudico contionor cruentus discrepo succurro discors dicax abdico indico diurnus diuturnus discipulus disciplina domicilium dux und vielen anderen, oder sie ist mit rücksicht auf das ästhetische gefühl geändert, wie puteo s. 83. dasz composita von verben zur näheren erklärung und veranschaulichung den perfect- und supinformen hinzugefügt sind, können wir nur billigen, vgl. adiaceo und adicio s. 44, laedo pareo premo pungo quaero rapio rego rideo ruo salio scandeo sedes sido SPECIO statuo sto stringo struo suadeo suesco sumo taceo teneo tollo tracto tueor tundo vado vello venio. dies wird sich in einer nächsten auflage leicht auch auf die ersten bogen ausdehnen lassen.

Es ist ferner zu rühmen, dasz die vielen ungebräuchlichen formen ausgeschieden sind, mit denen der schüler bisher belastet wurde. so ist jetzt nur altaria delphinus elephantus nullius zu nemo sudis verbenae verbera iugerum penus planetae das part. flexus impune preces scapulae scida subsidium aufgenommen; auch sind in der regel nur gebräuchliche verbalformen angegeben, vgl. amicio bibo depso fluo mulceo mulgeo parco pareo pendeo pinso ringor sapio sorbeo vieo. gut ist die bemerkung, dasz artus im sing. dichterisch (st. veraltet) ist, der plur. elementa die anfangsgründe bedeutet, iecur nur den regelmäszigen gen. iecoris hat, und wie ignoscere s. 64 zu der bedeutung verzeihen gelangt. angegeben ist auch unter passus, wie 2 meilen, 3 meilen heiszt; ferner ist bemerkt, dasz pes auch als längenmasz dient. zu plebs ist plebes, ei und zu virtus

der plur. mit der bedeutung 'vorzüge' gesetzt. geschieden ist sehr richtig zwischen ludus und lusus. zu indoles s. 66 konnte hinzugefügt werden, dasz das wort nur im sing. gebraucht wird. gut ist ferner die antiquarische bemerkung zu pontifex s. 78, ebenso der zusatz zu potis s. 79, sponte s. 101, die scheidung von cum — tum und tum — cum, während die früher angenommene zwischen vertex und vortex mit recht aufgehoben ist. sehr hohen werth erhält das buch noch dadurch, dasz die auf münzen, masze und gewicht bezüglichen artikel neu bearbeitet und die werthbestimmungen der einzelnen masze auf die neuen metrologischen normen reduciert sind. man vergl. besonders zu as congius cyathus iugerum stadium urna. neu hinzugekommen sind sestertius mit der bestimmung von 1 million, 2 million usw., sowie sextarius. bestimmter als früher sind die angaben bezüglich des geschlechts von substantiven, zb. bombyx colus corbis finis merges vepres. auch sind mancherlei irrtümer der früheren auflagen jetzt entfernt. so ist credo nicht als compositum von do zu betrachten, praebeo gehört nicht unter habeo, sedulus nicht zu sedeo, sondern zu dolus, fecundus nicht zu fuo oder feo, spissus nicht zu spiro. besonders hatten sich auffallende quantitätsfehler eingeschlichen, die natürlich jetzt berichtigt sind, vgl. nubes pluvi silex sinus rei spei spina colluvies. in der positio der muta cum liquida ist jetzt der kürze der vorzug gegeben: cŭpressus pharĕtra pŏples rĕtro salĕbra. mitunter ist die quantität genauer bestimmt: so coturnix febris flagrum. falsch ist s. 13 calīga und s. 29 ĕlogium angegeben. für varix varĭcis ist wol entscheidend varĭcosus bei Iuvenal und Perseus. als druckfehler ist s. 104 sublimen für sublime zu verzeichnen.

Zuletzt haben wir noch zu rühmen, dasz auch die vielen zweifel und unsichern angaben der frühern auflage beseitigt sind. wenn bisher arcesso einmal als stammwort und dann wieder als derivat von -cio betrachtet war, so steht es jetzt nur als stammwort verzeichnet. incolumis ist derivat von CELLO und hängt nicht mit columen zusammen. so fand sich sonst sollers unter ars und sol, sollemnis unter annus und sol; zu dem stammwort stinguo 'löschen' kommt jetzt noch ein zweites mit der bedeutung 'stechen', woher sich nun exstinguo restinguo distinguo instigare instinctus sehr gut erklären lassen. an zwei stellen stehen auch jetzt noch (ob absichtlich?) mancipium (s. 14 unter capio und s. 55 unter manus) und particeps (s. 14 unter capio und s. 71 unter pars). mehrere wörter sind in andere classen oder curse verwiesen, dux in die nennwörter, fatum stilla zu 1, gula limpidus macellum opsonium optio pernix sind zu den unbezifferten gestellt, zu 2 oriens pecten absolvo, wofür gewis pädagogische rüksichten maszgebend gewesen sind.

Diese bemerkungen mögen genügen, um erkennen zu lassen, wie grosz die verdienste sind, welche sich hr. prof. Fleckeisen um das Wiggertsche buch erworben hat.

Magdeburg. Holstein.

53.

Elementargrammatik der lateinischen sprache von Alois Vaniček, k. k. gymnasialdirector zu Trebitsch in Mähren. Leipzig, B. G. Teubner. 1873. 8. VIII u. 230 s.

Der verfasser bezeichnet es in der vorrede als 'ein vielleicht bereits überflüssiges unternehmen, die grosze zahl der lateinischen schulgrammatiken durch eine neue zu vermehren', und ohne frage hat er damit für den fall völlig recht, dasz die neue grammatik nicht in wesentlichen puncten von den vielen vorhandenen sich unterscheidet und vor ihnen sich auszuzeichnen sucht. dasz aber die vorliegende 'elementargrammatik' solches thun werde, läszt uns der verf. gleich von vorn herein hoffen, wenn er im vorwort sagt: 'dasz eine schulgrammatik der classischen sprachen die ergebnisse der sprachforschung nicht mehr unberücksichtigt lassen kann, dürfte wol nicht mehr zu bezweifeln sein. es gilt nur, das richtige masz zu finden und nie zu vergessen, dasz eine schulgrammatik viel engere grenzen setze als eine grammatik überhaupt. dieses richtige masz einzuhalten, war des verf. sorgfältiges streben, wie derselbe auch durchgehends alle sprachwissenschaftlichen erklärungen in besonderen absätzen und durch kleineren druck unterschieden dem buche einverleibt hat, damit leicht ersichtlich werde, was der schüler lernen musz, und was er, von weiterer wisbegierde getrieben, auch noch lernen kann.' und die so erweckte hoffnung wird denn auch, um das gleich hier zu bemerken, bei der durchsicht des buches nicht getäuscht. der verf. hat im ganzen und groszen seine absicht erreicht; er hat es im allgemeinen wohl verstanden, 'das richtige masz' zu halten: er hat nicht beabsichtigt, die sprachvergleichung in die schule zu bringen und er thut es auch nicht, er ist bei seinen erklärungen höchst selten (z. b. § 145, 2 wird zur erklärung von *mi-hi*, *ti-bi*, *si-bi* 'die ursprüngliche endung *bhi*' erwähnt) über das lateinische hinaus in die verwandten sprachen oder gar ins heilige sanskrit zurückgegangen und hat auch bei den gegebenen sprachwissenschaftlichen bemerkungen meistens nur das unbestreitbar richtige oder doch allgemein als sicher angenommene mitgeteilt. somit bildet sein buch ein seitenstück zu der 'elementar- und formenlehre' von H. Schweizer-Sidler (Halle 1869), welche der verf. auch benutzt zu haben bekennt, und zu der 'lateinischen schulgrammatik' von J. Lattmann und H. D. Müller (3e auflage, Göttingen 1872), welche jedoch, wie ref. zu seiner nicht geringen verwunderung aus des verf. gänzlichem schweigen darüber schlieszen musz, dem verf. völlig unbekannt geblieben zu sein scheint. wir hätten also jetzt schon eine gewisse anzahl lateinischer schulgrammatiken, welche sich bemühen, die unbestreitbaren ergebnisse der sprachvergleichung und sprachwissenschaft auch der schule, auch schon dem elementarunterricht zu gute kommen zu lassen. hoffent-

lich wird es ihnen denn auch gelingen, die älteren, einem gewissen schlendrian verfallenen grammatiken allmählich und immer mehr zu verdrängen. freilich scheint es ja, als dürfe man auf eine baldige erfüllung dieser hoffnung nicht zu fest bauen, ist es doch der grammatik und den lehrbüchern Lattmann-Müllers bisher noch nicht gelungen, sich einen gröszeren kreis von schulen zu erobern. ref. will die gründe dafür hier nicht weiter untersuchen, bekennt aber, dasz er sie, wenn auch hauptsächlich, doch nicht allein darin finden kann, dasz die meisten lehrer noch fest am alten hängen, und dasz sie sich noch nicht dazu verstehen wollen, 'sprachvergleichung', wie sie meinen, in der schule zu lehren, noch nicht dazu, das was sie mechanisch auswendig lernen lassen auch durch 'rationelle erklärung' zum verständnis zu bringen. als wenn es 'sprachvergleichung' wäre, wenn man lehrt, was auch ein sextaner schon leicht begreift und behält, dasz die worte, welche nach der zweiten declination flectiert werden, stämme auf *-o* sind, welches im nom. acc. sing. zu *u*, voc. sing. zu *e* wird, und im gen. sing., dat. abl. plur. verschwindet; als wenn es 'sprachvergleichung' wäre, wenn man lehrt, dasz die meisten worte der zweiten declination, deren stamm auf *-ro* ausgeht, im nom. (und voc.) sing. keine endung haben, sondern nach abwerfung des *o* den (oft durch *e* verstärkten) stamm darstellen: nein, lieber l e h r t m a n g a n z f a l s c h e s, lieber zählt man mit R. Kühner (latein. elementargramm. § 16) *-er* und *-ir* als 'endungen' des nom. und voc. sing. auf, ohne zu bedenken, dasz doch schon ein sextaner einsehen kann, dasz danach der stamm von puer: *pu*, von ager: *ag*, von vir gar nur: *v* sein müste, dasz also der gen. lauten würde: *pu-i*, *ag-i*, *v-i*! und will man wirklich solche monstrosität selbst einem sextaner nicht mehr als wahrheit bieten, will man auch nicht mehr mit Ellendt-Seyffert (latein. gramm. 14e auflage 1874, § 36 f.) lehren: 'die e n d u n g des nominativs im singularis ist für die masculina *ŭs*, für die neutra *um*. es gibt aber auch mehrere wörter in der zweiten declination, die sich im nominativ auf *ĕr* oder *ĭr* endigen: diese haben die casusendung *us* abgeworfen' usw. — So bleibt man doch mit F. Schultz ('kleine lat. sprachlehre', 13e auflage 1873, § 16[1]) dabei, im text getrost zu behaupten: 'die wörter nach der zweiten declination e n d i g e n sich im nom. sämtlich auf *us*, *er* (*ir*, *ur*) oder *um*', und nur ganz verschämt, als anmerkung und mit kleineren lettern, hinzuzufügen: 'die endungen *us* und *um* sind c a s u s e n d u n g e n des nom., die endung *er* (*ir*, *ur*) gehört zum s t a m m des wortes' (wonach also der stamm wieder aus stamm u n d e n d u n g bestände)? — Oder will man es wirklich 'sprachvergleichung' nennen, wenn bei der dritten

---

[1] ref. hat geglaubt, die drei erwähnten schulgrammatiken von Kühner, Ellendt-Seyffert und Schultz als repräsentanten der ganzen gattung behandeln zu dürfen, weil sie wol die (wenigstens in Norddeutschland) am meisten gebrauchten, also nach dem consensus gentium die besten derselben sind.

declination gelehrt wird[2], dasz die endung des nom. sing. *-s* ist, welches nur bei den masculin- und femininstämmen auf *l*, *n*, *r*, *s* (mit wenigen ausnahmen, wie *sanguis*) und bei sämtlichen neutris nicht angesetzt wird, die eben gar keine endung im nom. sing. haben? ist das nicht viel einfacher und auch schon für einen sextaner faszlicher, als mit R. Kühner (§ 17) in der tabelle der casusendungen der dritten declination beim nom. sing. einen strich (—) zu machen (was doch nicht heiszen soll, dasz gar keine endung da ist?)[3] und nachher die paradigmata in drei classen zu teilen: '1) der nom. bietet den reinen wortstamm dar (unter dieser rubrik stehen als paradigmata *color*, *anser*, und — man glaubt es kaum— *animal*, *calcar*), 2) der nominativ bietet den reinen stamm nach wohllautsgesetzen verändert dar, 3) der nominativ setzt *s* an den stamm an?' — Oder als mit Ellendt-Seyffert (§ 41) zu lehren: 'die wörter der dritten declination endigen sich im nom. auf die vocale *a*, *e*, *i*, *y*, *o* und auf die consonanten *c*, *l*, *n*, *r*, *s*, *t*, *x*', und dann auf vier seiten regeln zu geben über die art, wie 'von diesen verschiedenen endungen der gen. sing. gebildet wird?' — Oder als mit F. Schultz in der darstellung der endungen (§ 9) beim nom. sing. zu schreiben: 'unbestimmt'[4] (als wenn nicht jedes wort seinen bestimmten nominativ hätte), und (§ 26) zu lehren: 'die wörter nach der dritten declination endigen sich im nom. entweder auf einen vocal, oder auf *l*, *n*, *r*, *s*, *x* (auszerdem eins auf *c* und eins auf *t*, nemlich *lac* und *caput*).[5] die casusendungen werden an den stamm der wörter angehängt. den stamm findet man, wenn man vom gen. die casusendung *-is* wegläszt (also: aus dem nom. *nomen* ist zu folgern, dasz *nome* der stamm ist, nach dem gen. aber musz es wol *nomin* sein; der nom. *lac* läszt vermuten, dasz *la* stamm ist, der gen. zeigt aber *lact* als solchen; da soll nun ein sextaner nicht irre werden!), und gar noch (§ 27) den satz aufzustellen, dasz man erst, wenn man

---

[2] so auch ziemlich richtig in dem vielfach vor Kühners und anderer büchern sich auszeichnenden 'elementarbuch der lateinischen sprache' von Bleske-Müller 1868 s. 25.

[3] zuweilen, wie hier, hat Kühner das richtige, welches ihm natürlich nicht unbekannt ist, in einer anmerkung gegeben; hier heiszt es in anm. 1: 'der nom. der masc. und fem. hat häufig den reinen wortstamm durch anfügung eines *s* verändert (!); derselbe wird aber dadurch wiedergefunden, dasz man dem genitive die endung *is* wegnimmt' (sic).

[4] ähnlich z. b. auch Madvig lat. sprachl.[3] § 33: '*s* oder unbestimmt'.

[5] so auch G. Schimmelpfeng, 'die gruppierende unterrichtsmethode', programm Marburg 1865 s. 15: 'wenn die schüler die erste und zweite declination gelernt haben und wissen, dasz es in beiden für den nom. sing. vier endungen gibt (?), so überfällt sie ein leichter schauder beim anblick der scheinbar unübersehbaren menge von endungen in der dritten declination. gewis wird ihnen schon leichter ums herz, wenn sie erfahren, dasz es im ganzen doch nur 20 endungen (!) gibt' usw. immer und ewig die leidige verwechselung von auslaut und endung.

den gen. sing. kennt, wisse, ob ein wort nach der dritten declination geht? — Als wenn es sprachvergleichung wäre, den conj. impf. durch anfügung von *-rem* an den präsensstamm zu erklären, statt durch anfügung eines *-m* an den infin.[6] usw.

Man lasse sich doch nicht mehr durch das gespenst schrecken[7], als solle man, wenn man die bücher von Lattmann-Müller oder jetzt von Vaniček und anderen gebraucht, sanskrit den schülern mitteilen oder vergleichende grammatik mit ihnen treiben; man soll nur aufhören, wirklich falsches ihnen zu geben, wo das richtige auch für den sextaner verständlich und viel einfacher ist als jenes falsche. selbstverständlich wird man dabei stets ein hauptaugenmerk darauf richten müssen, dasz die schüler von anfang an ein festes und sicheres wissen der formen sich erwerben; daher bleibt das gedächtnismäszige einprägen, das mechanische auswendiglernen des factischen allerdings die hauptsache, so dasz man dem alten pädagogischen grundsatze treu bleibt 'tantum scio, quantum memoria teneo'; aber ohne zweifel wird auch schon bei einem sextaner das gelangen zum *scire* vermittelst des *memoria tenere* durch ein *intelligere* wesentlich erleichtert.[8]

Doch zurück zu A. Vaniček und seiner lateinischen elementargrammatik! — Nach der absicht des verf. schlieszt sich das buch, 'soweit es natürlich der geist der lateinischen sprache zuläszt', an die schulgrammatik seines lehrers G. Curtius an, besonders in der syntax, und daneben 'sind die begriffsbestimmungen, soweit sie in beiden sprachen zusammentreffen, der grammatik von C. wörtlich entlehnt'. darin ist der verf. unseres erachtens mehrfach reichlich weit gegangen, allerdings wol aus dem immerhin annehmbaren grunde, so eine neue art von 'parallelgrammatik' der beiden classischen sprachen zu liefern und dadurch das erlernen beider zu fördern. zur beurteilung mögen einige beispiele dienen: C.[9] § 81: 'der scharfe ton (acutus) kann auf kurzen und langen, der gedehnte (circumflex) nur auf solchen silben stehen, die von natur lang sind.' Van. § 45, 1: 'der scharfe ton kann auf kurzen und langen silben, der gedehnte nur auf natürlich langen silben ruhen.' — C. § 100: 'verschieden von der endung ist der ausgang eines wortes, d. h. jeder laut oder jede beliebige anzahl von lauten, welche am schlusse eines wortes stehen. so haben λόγος und γένος den gemeinsamen ausgang ος, aber endung ist in dem ersten worte ς und das zweite hat gar keine casusendung.' Van.

---

[6] vgl. L. Lange zeitschr. für österreich. gymn. VIII 1857 s. 39.

[7] vgl. J. Lattmann 'die durch die neuere sprachwissenschaft herbeigeführte reform des elementarunterrichts in den alten sprachen', progr. Clausthal 1871 s. 6 anm.

[8] vgl. J. Lattmann 'zur methodik des grammatischen unterrichts im lateinischen und deutschen' 1866 s. 8; progr. Clausthal s. 1 f.

[9] ref. citiert nach der 8n auflage, 1868.

§ 46 anm.: 'verschieden von der endung ist der ausgang eines wortes, dh. jeder laut oder jede beliebige anzahl von lauten, welche am schlusse eines wortes stehen. so haben *campus* (feld) und *genus* (geschlecht) den gemeinsamen ausgang *us*; aber endung ist in dem ersten worte *s* und das zweite hat gar keine endung.' — Ebenso stimmen mit der selbstverständlichen änderung der beispiele die regeln über die silbenabteilung § 42 ff. überein mit C. § 70 ff. die über die quantität § 44 ff. mit C. § 74 ff., die über das geschlecht der substantiva § 48 mit C. § 101 ff. hier waren aber von Van. unter 1 noch die 'völker' zu nennen, und die unter 3 gegebene regel: 'neutra sind viele benennungen der früchte und metalle, unveränderliche substantiva und als solche gebrauchte ausdrücke' ist eine verschlechterung der fassung von Curtius, § 104: 'ferner jedes wort, das blosz als wort angeführt wird, so namentlich die namen der buchstaben.' (besser auch Schweizer-Sidler § 35: 'unveränderliche substantiva, wörter und wortverbindungen, lautbezeichnungen usw., welche, ohne decliniert werden zu können, zu substantivbegriffen erhoben werden.') — Wie C. § 100 unterscheidet auch V. § 46 die pronomina von den nomina, und rechnet zu letzteren nur die substantiva, adjectiva und die meisten numeralia, während man doch sonst die pronomina als eine unterart der nomina, wenigstens im weiteren sinne anzuführen pflegt.[10]

Die formenlehre stellt sich dar als 'eine umarbeitung der bereits 1856 bei Tempsky in Prag erschienenen formenlehre, welche unter dem titel «lateinische grammatik für österreichische untergymnasien» 1858 gleichfalls in Tempskys verlag wieder erschienen ist'. beide bücher sind dem ref. nicht zu gesicht gekommen; das erstere[11] ist ausführlich besprochen von L. Lange in der zeitschrift für die österr. gymnasien 1857 VIII s. 36—63 und 129—152, woraus hervorgeht, dasz der verf. damals, 'gestützt auf die neueren forschungen auf dem gebiete der sprachwissenschaft', viel weiter gegangen ist als in dem vorliegenden buche, dasz er damals den versuch einer durchgreifenden umgestaltung der lateinischen schulgrammatik unternahm, welchen versuch er jetzt vernünftiger weise aufgegeben hat (vgl. Lange a. a. o. s. 38 f.).

Den ersten abschnitt bildet eine zu gelegentlichem nachschlagen bestimmte und deshalb mit recht knapp gehaltene 'lautlehre', auf welche wir hier, da sie ja für den unterricht, wenigstens in den unteren classen, keine bedeutung hat, nicht näher eingehen wollen; wir bemerken nur, dasz der verf. noch an manchen einzelnen stellen den vielen von Lange (a. a. o. s. 50 ff.) vorgebrachten desiderata,

---

[10] so auch Schweizer-Sidler § 31. vgl. Madvig l. l. § 24 anm. 1: 'zahlwörter und pronomina sind nicht besondere wortclassen in der art wie die übrigen, da sie im satze keine von den übrigen nominibus verschiedene anwendung haben; sie gehören also zur classe der nomina.'
[11] welches J. Lattmann erwähnt 'zur methodik' usw. s. 9 anm.

infolge deren er jetzt sowol in der lautlehre wie in der flexionslehre gar vieles richtiger und passender gefaszt hat, so dasz die betr. §§ wenigstens für den gebrauch älterer schüler nützlich sein werden, berücksichtigung schenken könnte; so in bezug auf die schwächung von *e* zu *i*, wovon auch jetzt nur (§ 17) die schwächung im zweiten teile componierter wörter berichtet wird (*tĕneo* — *contĭneo*), nicht die von schlieszendem *e* in der composition mit einem consonantisch anlautenden worte: *unde* — *undique*, *ante* — *antistes*, so in betreff der ausstoszung von *n* vor *s* § 37, zumal doch § 50 als endung des acc. plur. *-s* angegeben ist 'statt *-ns*' usw.

Es folgt von § 46 an die 'flexionslehre', in welcher der verf., der anordnung von G. Curtius folgend, im cap. I die declination der substantiva, in einem zweiten cap. unter *A* unregelmäszigkeiten der substantiva, unter *B* die griechische declination behandelt; als cap. III folgt *A* die flexion, *B* die steigerung des beiworts (gleichsam als anhang dazu bespricht § 136 die steigerung der adverbia, deren bildung, resp. ableitung erst später, § 238 ff., behandelt wird); darauf werden in cap. IV das zahlwort, cap. V das fürwort, cap. VI das zeitwort, cap. VII die flexionslosen redeteile durchgenommen, worauf als cap. VIII die wortbildungslehre den beschlusz macht. erst diese einteilung läszt uns deutlich erkennen, für welche unterrichtsstufe der verf. sein buch geschrieben haben mag, da er sich sonst darüber nicht ausspricht und der titel 'elementargrammatik' nur die irrige ansicht erwecken kann, als habe er es für den anfangsunterricht bestimmt. dasz es dazu nicht dienen kann, ist wol aus der einteilung ersichtlich, denn für den ersten unterricht im lateinischen passt eine solche systematische und wissenschaftliche anordnung nicht, wenn sie auch im griechischen anfangsunterricht, bei welchem man nicht wie beim lateinischen möglichst bald wird übersetzen lassen wollen, also nicht wenigstens einiges vom verbum sehr früh dem schüler bieten musz, angebracht ist (aus demselben grunde hält ref. auch den gebrauch des eine gleiche anordnung befolgenden buches von Schweizer-Sidler schon in den untersten classen für nicht thunlich). damit soll aber keineswegs gesagt werden, dasz der verf. seinen zweck, ein schulbuch zu liefern, verfehlt habe; ref. glaubt vielmehr das gegenteil und meint, dasz das buch auf einer etwas höheren stufe, etwa von IV oder III an, sehr brauchbar ist. da, wo systematisch die formenlehre wieder und immer wieder zu repetieren und gleichzeitig die kenntnis derselben auszuweiten und zu vertiefen ist, wird ohne frage eine so angeordnete grammatik, neben der man beliebig ein übungsbuch gebrauchen kann, von groszem nutzen sein, und auf dieser stufe trägt auch vielleicht mancher lehrer schon weniger bedenken, die schüler in die vermeintlichen 'geheimnisse der sprachwissenschaft' einzuführen (dafür spricht sich im ganzen auch Lange aus a. a. o. s. 48).

Die anordnung im einzelnen ist dann verschieden von der bei

G. Curtius, was ja gröstenteils durch die verschiedenheit der beiden sprachen bedingt wird, teils aber auch wol durch pädagogische gründe veranlaszt sein mag; einem solchen wird es z. b. zuzuschreiben sein, dasz schon im § 50, vor der aufführung der einzelnen declinationen eine übersicht der casusendungen gegeben ist (welche bei Lattmann-Müller gänzlich fehlt), während G. Curtius eine solche erst am ende der vocalischen und consonantischen declination (§ 134 resp. 173) bietet. überhaupt ist es sehr anzuerkennen, dasz der vf., 'um das bedenken mancher schulmänner und auch des prof. Lange zu beheben', sich entschlossen hat, die herkömmliche anordnung in der declination und conjugation beizubehalten, während er in seinem oben erwähnten ersten buche zwei hauptdeclinationen annahm, 'von welchen die erste die stämme auf *a*, *e*, *o*, die zweite die auf consonanten und auf *i* und *u* ausgehenden stämme umfaszte (Lange a. a. o. s. 129), und ebenso zwei hauptconjugationen, 'zu deren erster er die verba der 3n conjugation rechnete, zur zweiten die der 1n, 2n und 4n (Lange a. a. o. s. 137 f.). warum es jedoch 'gewis ist, dasz mit der alten tradition doch auch bald gebrochen werden musz', vermag ref. nicht einzusehen; er ist vielmehr der überzeugung, dasz auch bei der bisherigen einteilung der wissenschaftlichkeit vollkommen ihr recht werden kann (man braucht ja nicht — wie der verf. § 49 noch thut — zu sagen: 'das lateinische hat fünf declinationen', sondern, ebensowol wie: 'im lateinischen unterscheidet man — das sind wir — vier conjugationen', etwa auch: 'man unterscheidet fünf declinationen' oder ähnliches); und er glaubt auch, dasz die, im griechischen doch — wie auch Lange a. a. o. ausführlich darlegt — viel begründetere, abweichung von der hergebrachten einteilung mit dazu beigetragen hat, der 'griechischen schulgrammatik' von G. Curtius bei gar vielen der etwas starr am alten hangenden schulmänner weniger beifall zu verschaffen.[12]

Es werden also im § 49 die fünf declinationen nach den stämmen aufgezählt, welche sie 'umfassen', wobei aber ausgelassen ist, was § 58 richtig steht, dasz zur 3n declination auch zwei stämme auf *-ū* gehören. im § 50 werden dann die casusendungen nicht in den formen aufgeführt, welche sie gewis oder wahrscheinlich einmal im lateinischen — oder gar in der 'indogermanischen ursprache' — gehabt haben, sondern so, wie sie in der vom schüler zu erlernenden lateinischen sprache vorkommen[13], also:

---

[12] mit recht weist Lange (a. a. o. s. 39) darauf hin, dasz 'das einmal gebräuchliche eine berechtigte macht besitzt, welche man nicht ungestraft ignoriert'.

[13] viel weiter geht in dieser beziehung Schweizer-Sidler, welcher überhaupt oft 'die verwandten sprachen', 'den indogermanischen sprachstamm' usw. erwähnt, und hier beim gen. sing. noch anführt: 'alt-*ŏs*, *-ŭs*, *-es*', beim dat. 'alt-*ei*, *-ē*', beim ablat. sing. 'alt-*ed*', beim gen. plur. 'alt-*ŏm*, alt-*sōm*'; was das für schüler der untersten classen soll, vermag ref. auch von seinem vorgeschobeneren standpunct aus nicht einzusehen.

singular.		plural.	
nom. *-s*	neutra: stamm od. *-m*	*-ĕs*, *-ī*	neutra: *-ă*
genit. *-ĭs*, *-ī*		*-um*, *-rum*	
dativ *-ī*		*-bŭs*, *-īs*	
accus. *-m*, *-ĕm*		*-s* (st. *-ns*)	*-ă*
ablat. *-ĕ*		*-bŭs*, *-īs*.	

dazu kommt eine bündige bemerkung über den dem nominativ fast immer gleichen (daher später in den paradigmen nicht besonders aufgeführten) vocativ, und über die locativendung *-ī* (ursprünglich *-ĭ*). es fehlt nur beim acc. sing. eine bemerkung über die neutra, worüber wol am passendsten die alte regel beibehalten würde, dasz alle neutra im nom. voc. und acc. im sing. und plur. gleichlautend sind.

Bei den einzelnen declinationen hätte ref. dann gern gesehen, wenn der verf. die endungen, oder auch die ausgänge, wie sie in einer jeden erscheinen, jedesmal übersichtlich v o r den paradigmatis aufgeführt hätte, entweder tabellarisch, wie es ja in vielen der bisher gebräuchlichen bücher geschieht, oder in einer 'vorbemerkung', wie sie z. b. bei Schweizer-Sidler vor der ersten declination sich findet (warum nicht auch vor den anderen?); dadurch würden die auf die paradigmata folgenden 'bemerkungen' nicht nur nicht überflüssig geworden sein, sie würden vielmehr für die schüler erst recht verständlich werden.

Unter den bemerkungen zur ersten declination, § 52, vermiszt man eine angabe über die contraction von *ā* und *ĕ* im abl. sing. zu *ā*; in nr. 2 war zu sagen, dasz die verschmelzung von *ā* mit *ī* zu *ae* auszer im gen. und dat. sing. auch im nom. plur. stattfindet; in nr. 3 war hinzuzufügen, dasz von rein lateinischen worten die auf *-gĕna* und *-cŏla* (vgl. F. Neue, formenlehre der latein. sprache I 19), von griech. auch die patronymica auf *-des* im gen. plur. *-um* haben; in nr. 4 empfiehlt es sich, neben *filiābus* auch *deābus* anzuführen, da diese beiden worte doch die einzigen dieser art sind, welche den schüler interessieren.

Bei der zweiten declination muste in einer bemerkung auch darüber gesprochen werden, dasz gen. sing., nom. dat. abl. plur. *ō* + *ī* zu *ī*, dat. sing. *ō* + *ī* zu *ō*, abl. sing. *ō* + *ĕ* zu *ō* geworden ist; die behauptung in nr. 1, dasz die stämme auf *ĭo* im gen. sing. regelmäszig *ī* haben (*filī*), ist zu weitgehend (vgl. F. Neue I 84); Schweizer-Sidler sagt richtiger: 'vorwiegend'; nicht alle eigennamen auf *-ius* haben, wie nr. 2 lehrt, voc. sing. *ī* statt *ie*, sondern nur die auf *-ĭus*, nicht die auf *-īus* (z. b. *Darīe*, F. Neue I 79; *nuntie*, was Lattmann-Müller noch anführen, ist nach Neue a. a. o. 'nicht nachgewiesen'); in der unter nr. 3 gegebenen regel: 'der gen. plur. hat *-um* besonders in den worten, welche handel, amt, familienverhältnisse usw. bezeichnen', ist der ausdruck 'handel' sehr schlecht gewählt; das als beispiel angeführte wort *modius* bezeichnet ein masz, aber keinen handel, ebenso wenig wie *talentum*, *sestertius* usw. dasz

die endung *-um* sich auch, wenngleich nur dichterisch, bei völkernamen findet, ist schon für einen tertianer zu wissen nötig; in nr. 4 liesze es sich wol pädagogisch rechtfertigen, die formen *dii*, *diis* vor die contrahierten *dī*, *dīs* zu setzen, wenn man nicht lieber, da doch *ii* wol nur die länge des *i* bezeichnen soll, jene ganz weglassen und dafür die in guter prosa nach guten handschriften doch geltenden *dei*, *deis* wieder mit anführen will[14] (vgl. Neue I 99. 102).

§ 58 ist in der regel 'man erkennt am besten den stamm n a c h dem gen. sing.' die präposition schlecht gewählt. die bemerkung '*bs* verwandelt sich in *ps* (wird jedoch gewöhnlich *bs* geschrieben)' bekennt ref. nicht verstanden zu haben.

Die substantiva der 3n declination sind in folgender ordnung aufgeführt: I. c o n s o n a n t i s c h e s t ä m m e: 1) stämme auf kehllaute *-c*, *-g*; 2) auf zungenlaute *-r*, *-l*; 3) auf zahnlaute: a) auf *-t*, *-d*; b) auf *-s*; c) auf *-n*; 4) lippenlaute *-p*, *-b*, *-v*, *-m*. II. v o c a l i s c h e s t ä m m e: a) stämme auf *-i*: 1) stämme mit dem nom. *-i-s*; 2) stämme mit dem nom. *-e-s*; 3) stämme mit ausgefallenem *-i* im nom.; 4) neutralstämme; b) stämme auf *-u*. für und wider solche anordnung wird sich gewis einiges vorbringen lassen (anders haben Lattmann-Müller, anders hat Schweizer-Sidler geordnet und aufgeführt); ref. unterläszt es, hier näher darauf einzugehen, und will nur zur erwägung stellen, ob es sich in s c h u l b ü c h e r n nicht empfiehlt, zunächst alle die stämme abzuhandeln, welche im nom. sing. masc. und fem. die endung *-s* nicht annehmen, also die auf *-l*, *-n*, *-r*, *-s*, sodann die auf andere consonanten: *-m*, *-v*, *-b* oder *-p*, *-c* oder *-g*, *-d* oder *-t*, endlich die auf vocale; auch wäre es vielleicht recht passend, erst nur die masc. und fem. aufzuführen, und dann alle neutra für sich, eben wegen der eigenart der letzteren, im nom. sing. keine endung anzunehmen.

Unter den stämmen auf *-r*, *-l*, (§ 63) wäre ein paradigma des neutrums am platze gewesen, ebensowol wie solches § 71 unter den stämmen auf *-s*, sich findet; desgleichen hätte § 89 unter den neutralstämmen auf *-i* neben *animal* mindestens noch *mare*, wenn nicht auch noch *calcar* (oder ein ähnliches) durchdecliniert werden müssen.

Die bemerkungen zur 3n declination enthalten gar nichts über das *i* in *ibus*. — § 64 d) war als von *frater*, *pater* abweichend *later*

---

[14] es ist interessant und komisch (oder vielmehr traurig?), in diesem und in vielen anderen fällen zu sehen, wie die herschenden schulgrammatiken von einander abweichen; so gibt R. Kühner in seiner lateinischen elementargrammatik nur '*dii* oder *dī*, *diis* oder *dīs*', während es in der kurzgefaszten schulgrammatik heiszt: '*dii* oder dī (selten *dei*), *diis* oder *dīs* (selten *deis*)'; Bleske-Müller lehren: '*dĕi* und *dii*, *dĕis* und *diis* (auch *dīs*)'; F. Schultz: '*dii* oder *di* (auch *dei*), *diis* oder *dis* (auch *deis*)'; Ellendt-Seyffert: '*di* (*dii*) neben *dei*, *dis* (*diis*) neben *deis*'; Lattmann-Müller: '*dei*, *dii*, *di; deis*, *diis*, *dis*'. am richtigsten drückt sich wol Schweizer-Sidler aus: '*dĕus* k a n n durch die ganze declination *ĕ* behalten; aber neben *dĕī*, *dĕīs* kommen auch *dī*, *dīs* und *dīī*, *dīīs* vor.'

anzuführen (besser als unter c), als gleichartig aber die monatsnamen auf *-ber*. — § 66, 1 wird die regel über die worte auf *-ter* '*ter* behielt (warum hier und sonst noch zuweilen das praeteritum statt des meistens gebrauchten präsens?) sein *ĕ* blosz im voc. sing.', besser so gefaszt: 'bei den wörtern auf *-ter* gehört das *ĕ* nicht mit zum stamm, sondern ist nur im nom. [und voc.] sing. eingeschoben' (schlecht auch Lattmann-Müller: 'die wörter auf *-ter* syncopieren, d. h. sie stoszen das *ĕ* aus', und Schweizer-Sidler: 'in den cass. obl. der stämme auf *-ter* fällt *ĕ* aus'; das erweckt die irrige ansicht, als sei das *ĕ* stammhaft; den zusatz: 'in der alten volkssprache kann es [das *ĕ*] auch im nom. sing. schwächer lauten', durfte Schw. sich in einer gramm. 'für schulen' gern sparen). — Ob die regel § 70, 1: 'die stämme auf zahnlaute assimilieren ihr *-t*, *-d* dem nominativzeichen *s* und dann wird nur ein *s* geschrieben', für schüler der unteren und mittleren classen faszlich ist, beweifelt ref.; elementarer und verständlicher ist es jedenfalls zu sagen, dasz *-t* oder *-d* vor *s* ausfallen. (§ 88, 1 heiszt es nur: 'der dental assimiliert sich dem nominativzeichen *s*'; da musz doch noch das für den schüler wichtigste hinzugefügt werden, dasz der dental, nachdem er sich assimiliert hat, ausfällt.) — § 77, 1 wird gelehrt: 'die meisten masc. und alle fem. (stämme auf *-n*) werfen zugleich mit dem nominativzeichen *-s* das stammhafte *-n* ab'; einfacher war wol zu sagen, dasz sie kein nominativzeichen ansetzen, dann brauchen sie es auch nicht abzuwerfen. wenn dann der verf. weiter sagt: 'und verkürzen dann in den übrigen casus das ursprüngliche *ō* zu *ĭ*', so steht das zunächst in widerspruch mit der vorhergehenden aufzählung, wo unter c) als stammauslaut *-in* angeführt ist; es widerspricht ferner dem folgenden: 'st. *carn* warf *ĭ* (doch wol stammhaftes?) gänzlich aus: nom. *căro*, gen. *carn-is* (Schweizer-Sidler setzt als stamm *carŏn* an); die stämme *pollĭn*, *sanguĭn* (mit ursprünglichem und stammhaftem *-i*?) nehmen nach abwerfung des stammhaften *n* das nominativzeichen *s* an: *polli-s*, *sangui-s*'; das kann den schüler nur verwirren; vollends wird er gar nichts anfangen können mit folgendem: 'die stämme *căn*, *iuvĕn* nehmen *-i* hinzu und bilden dann den nom. *can-i-s*, *iuven-i-s*.' — Die § 80, 1 gegebene regel: 'das ursprüngliche *i* der stämme auf *-p*, *-b* verwandelt sich in *ĕ*' ist zu allgemein, vgl. *stips*. — § 82: *casses* und *mānes* unter 1 sowie *sentes* unter 3 waren ausdrücklich als pluràlia zu kennzeichnen. — § 87 anm. 1: als masc. war auch *rudens* anzuführen.

Das geschlecht der nach der 3n declination flectierten substantiva, welches bei jedem einzelnen in den bemerkungen aufgeführten angegeben war, wird s. 24 § 93 tabellarisch verzeichnet in der art, dasz unter den köpfen 'masculina, feminina, neutra' die einzelnen classen der stämme aufgezählt werden, welche unter sie fallen; die in den älteren grammatiken üblichen (aber auch von Lattmann-Müller, Schweizer-Sidler perhorrescierten) reimregeln sind also nicht recipiert. ob das statt derselben vom verf. gebotene besser, d. h. für

das gedächtnis der schüler faszlicher und leichter behaltbar ist, vermag ref. nicht zu beurteilen, da er keine gelegenheit gehabt hat, es praktisch zu erproben.

Nach der 4n declination werden nicht 'die stämme auf *-u*' decliniert, wie es § 94 heiszt, sondern nur die zwei oder mehrsilbigen, wie Lattmann-Müller richtig lehren. — § 95, 2 hätte die noch in der classischen zeit gebrauchte (Neue I 362) uncontrahierte form des gen. sing. auf *-u-is* mehr als geschehen hervorgehoben werden müssen; dasz *senatī* und *tumultī* nicht die einzigen fälle von gen. auf *-ī* sind, war ausdrücklich anzugeben (Neue I 362 f.). — Nach bemerkung 4 sollen 'nur *u-bus*' im dat. abl. plur. haben: *ăcus*, *arcus*, *partus*, *quercus*, *tribus*; 'nur *i-bus*': *porticus*. Neue (I 376 ff.) lehrt aber, dasz auch *artibus*, *partibus* sich finden, dasz *fluctus* und viele andere nur *ĭbus* haben.[15] der verf. muste entweder noch mehr worte mit *u-bus* anführen (wie *lacus*, *specus*, *pecu*), oder sich auf die ganz feststehenden *ăcus*, *quercus*, *tribus* beschränken. — § 96: die aufzählung der feminina und neutra der 4n declination ist nicht vollständig; unter jenen fehlen z. b.: *pēnus*, *nurus*, *socrus*, unter den neutra: *pecu*.

Unter den substantiva der 5n declination, welche den nom. acc. und voc. plur. bilden (§ 98, 3) muste das in § 97 erwähnte *glacies* wegen Verg. georg. IV 517 wiederholt werden.

Vom § 100 an wird über 'unregelmäszigkeiten des substantivums' gesprochen, und zwar zunächst über indeclinabilia; aber auszer der regel, dasz 'nicht decliniert, jedoch in allen casus gebraucht werden, die namen der buchstaben, auch declinierbare wörter, wenn sie in grammatischer beziehung angeführt werden' (dieser ausdruck ist nicht recht verständlich und zu eng, umfaszt jedenfalls nicht verbalformen, adverbia und andere wörter, welche etwa als substantiva gebraucht werden), sind nur noch angeführt *pondo* und *gummi*. warum nicht auch *caepe*, *mane*, *secus*? auch *fas* und *nefas*, *nihil*, *instar* sind wol richtiger unter die indeclinabilia zu rechnen, wie z. b. F. Schultz es thut, als mit dem verf. unter die defectiva casibus; *nihil* findet sich überhaupt nicht erwähnt. hier und öfter bedient sich der verf., was ref. nicht billigen kann, des ausdrucks 'dann einzelne andere', und gibt dann nur ein beispiel an, oder er spricht von 'vielen substantiva', auf welche sich eine regel beziehe, und führt dann — wie § 101 b — nur vier an; wenigstens die wichtigeren und für schüler wissenswerthen waren alle mitzuteilen, wofür hier Neue I 395 ff. noch sehr ausgebeutet werden konnte.

---

[15] in betreff des wortes *quercus*, von welchem nur die form *quercubus* und auch diese nur bei Serv. ad Verg. Georg. I 11 sich findet (F. Neue I 376), mag hier der curiosität wegen erwähnt werden, dasz R. Kühner in der elementargrammatik lehrt: 'gen. plur. *quercōrum*, dat. und abl. wahrscheinlich (!) *quercīs*'; in der kurzgefaszten schulgrammatik heiszt es etwas verständlicher: 'gen. plur. *quercorum*, daher usw.'

Die defectiva casibus § 101, die defectiva numero § 102 ff., sowie die abundantia § 105 ff. werden am besten und übersichtlichsten nach declinationen geordnet und in den einzelnen declinationen wieder alphabetisch; eine nur alphabetische anordnung ist zu wüst. von den defectiva casibus sind dann die monoptota ebenso wie die diptota, triptota, tetraptota gesondert aufzuführen (so Schultz). manche fehlen, so *nauci*, *gratis*, *diu*, *flocci*, *foras* und *foris*, *lues*, *luem*, *lue*, *venum* (während *pessum* angegeben ist), *iniussu* (neben *iussu*), *noctu*, *promptu*, *rogatu*, *procinctu*, *dapis*, *frugis* u. a. gar nicht erwähnt ist, dasz einige wörter der 4n declination nur im dat. sing. im gebrauch sind, wie *derisui*, *despicatui*, *ostentui*. — Nicht von *vas* gefäsz läszt sich der gen. plur. nicht nachweisen (§ 101 d), sondern von *vas*, *vad-is* bürge. — Unter den singularia tantum sind *letum*, *meridies*, *virus*, *vulgus* nachzutragen; bei den pluralia tantum fehlen § 103 z. b. *mānes* (vgl. § 82, 1), *fides*, *epulae*, *praecordia*; wie bei *munia* war z. b. auch bei *grates* hinzuzufügen, dasz es nur im nom. und acc. vorkommt. — Im § 104 bei aufzählung von wörtern, welche im plur. 'eine etwas verschiedene, mehr concrete bedeutung als im sing.' haben, ist gar nicht angegeben, dasz dieselben doch auch in der eigentlichen bedeutung im plur. vorkommen, was leicht zu irrungen anlasz geben kann. so heiszt *aedes* plur. auch 'die gemächer' (wie sing. 'das gemach') und 'die tempel', *aquae* 'die gewässer', *auxilia* 'die hülfsmittel', *impedimenta* auch 'die hindernisse', *litterae* auch 'die buchstaben', *partes* auch 'die teile' (dann auch 'rolle'); ferner ist zu bemerken, dasz *copiae* 'die vorräthe' bedeutet, nicht 'der vorrath', *fines* auch 'das gebiet'; vermiszt hat ref. in dieser aufzählung noch *spolium*, *carcer*, *ops*, *rostrum*, *sal*. — Unter den § 105 folgenden abundantia genügt bei *femur* nicht die einfache verweisung auf § 101 a, wo wieder nur auf § 64 verwiesen ist; es muste die hauptnebenform vom stamme *femin* angegeben werden. — Bei *praesaepēs* war *praesaepium* zu nennen. — Unter den heteroclita fehlt z. b. *iecur*, *iecinoris*, wie unter den heterogenea *coelum coeli*, *tonitrus tonitrua* u. a. — Bei *pater familias* wäre für schüler die angabe des gen. sing. am platze.

Von § 108—112 werden einige paradigmata der im lateinischen vorkommenden griechischen declination aufgeführt und daran bemerkungen geknüpft. wenn da § 109, 2 der verf. *Orestes*, voc. *Orestă* als nach der 1n declination zu flectieren angibt, so durfte er nicht übergehen, dasz dieses wort, wie andere, auch nach der 3n flectiert wird. — Nicht alle griech. wörter auf *-ro-s* mit vorhergehendem consonant haben im nom. sing. *-er* (wie § 110, 1 behauptet wird), vgl. z. b. *Codrus*. — Die bemerkungen zur 3n declination, § 111, hätten mit dem zusatz, § 112, wol in einander gearbeitet werden können.

Bei der im § 113 folgenden declination des beiworts zählt der verf. ganz allein, soweit des ref. kenntnis der schulgrammatiken reicht, aber nicht unrichtig als adjectiva einer endung nur die der

2n und 1n declination auf, während er die gewöhnlich auch dazu gerechneten der 3n declination auf *-er*, *-is*, *-e* als adjectiva zweier endungen behandelt und von ihnen § 118 e sagt: 'die stämme auf *-ri* werfen im nom. sing. masc. das stammhafte *i* ab und haben daher im nom. sing. drei endungen' (ähnlich z. b. auch Madvig a. a. o. § 59); da war die einschiebung des *e* noch besonders zu betonen und ein wenigstens im sing. durchgeführtes paradigma aufzustellen. — § 114 werden als endungen der adjectiva dreier endungen angegeben: *ŭ-s*, *ă*, *ŭ-m*; *ĕr*, *ă*, *ŭ-m*; warum ist nicht auch hier gleich *ŭr*, *ă*, *u-m* mit erwähnt? — Die stämme auf *-ro* und *-ero* werfen im nom. sing. nicht blosz den stammvocal ab, wie es § 116, 1 heiszt, sondern haben auch keine endung. die hier beliebte ausdrucksweise 'stämme auf *-ro*, *-ero*' ist schlechter als die, welcher sich der verf. § 56 bediente, 'stämme, welche vor dem stammvocal *-o* den consonanten *r* haben', da ja die stämme *-ĕro* eigentlich nur eine unterart derer auf *-ro* sind und da doch wieder nicht für alle stämme auf *-ro* die hier freilich ganz allgemein gegebene regel passt, dasz sie im nom. sing. masc. *ĕ* einschieben. unter den ausnahmen von dieser regel ist *nuperus* nachzutragen. — Die fassung der regel über *dexter*, wonach es 'bald *ĕ* behält, bald nicht', hätte consequenter weise etwa folgende sein müssen: 'bei *dexter* wird *ĕ* bald als zum stamm gehörig in allen casus beibehalten, bald wird es nur im nom. voc. sing. masc. als hülfsvocal eingeschoben.' — Die declination von *meus* mit dem vocativ *mi* hätte wol schon hier eine stelle finden können; desgleichen die der bekannten neun adjectiva, welche gen. sing. *-īus*, dat. *-ī* haben; jetzt sind sie zerstreut: *unus* unter den bemerkungen zu den zahlwörtern § 138, 1; *uter* § 151, 3; *alius*, *alter* § 153; *ullus*, *nullus*, *neuter* § 154; über *solus* und *totus* hat ref. gar nichts gefunden. — § 118 anm. 3 war unter den stämmen auf *-ri*, welche im nom. sing. masc. das stammhafte *i* nicht abwerfen, besonders das bei Caesar als masc. sich findende *silvestris* nicht auszulassen.

Für die steigerung der adjectiva, § 124 ff., werden als endungen angegeben des comparativs (§ 125): *-iōs*, 'welche im nom. sing. masc. fem. in *-iŏr*, in den abhängigen casus in *-iōr*, im nom. sing. neutr. in *-iŭs* sich verwandelt. die endung tritt unmittelbar an den stamm, dessen auslautender vocal abgeworfen wird', und des superlativs *-timo*, 'welche an die zu *-is* verkürzte comparativendung antritt und dann ihr *t* in *s* verwandelt'. diese beiden regeln sind entschieden viel klarer und besser als die von Lattmann-Müller gebotenen: 'der comparativ resp. superlativ wird gebildet, indem an den consonantischen stamm[16] der adjectiva *ior* und *ius*, resp. *issimus* angehängt wird.' — Die bildung des comparativs der stämme auf *-ro* und *-ri* (§ 126) fällt unter die allgemeine regel, brauchte also

[16] ganz mechanisch sagen Ellendt-Seyffert: 'an den stamm, wie er im gen. kenntlich wird'; ähnlich F. Schultz und R. Kühner.

nicht besonders erwähnt zu werden; für die bildung des superlativs dieser adjectiva ist übrigens die fassung Lattmann-Müllers '*rimus* tritt an die form des nom. sing. masc.' elementarer und daher besser als die des verf., 'sie bilden den superl. auf *-er-rimus*'. der so wie so unbestimmte zusatz 'im comparativ bleibt oder schwindet *-ĕ-* gerade wie im nom. sing. fem. oder neutr. des positivs' konnte wegbleiben. — In der anm. zu § 128 'einige adjectiva auf *-eus*, *-ius*, besonders die auf *-ius* bilden doch den comparativ und superlativ: assiduus, arduus usw.' steckt wol ein druckfehler. — Im § 129 genügt zur erklärung von *maximus* nicht der hinweis auf § 35, wo über assimilation gehandelt ist; es war ausdrücklich zu bemerken, dasz die endung *-simus* hier unmittelbar an den stamm *mag* getreten ist (so Schweizer-Sidler). es fehlen hier unter der überschrift 'unregelmäszige steigerung' (oder im § 132 unter 'mangelhafte steigerung'): *frugi frugalior frugalissimus* (fehlt auch bei Lattmann-Müller), *nequam nequior nequissimus* (ebenso § 130 b: *ante anterior*). — Die über die steigerung der adverbia gegebene regel (§ 136): 'die adverbia werden nur dann gesteigert, wenn das zu ihnen gehörige adjectivum oder participium gesteigert wird', kann zu misverständnissen führen; besser wol (nach Ellendt-Seyffert § 120): 'nur die adverbia können gesteigert werden, welche von comparierbaren adjectiva oder participia abgeleitet sind'. wenn dann der vf. sagt: 'der comparativ des adverbiums ist gleich dem acc. sing. neutr. des comparativs des adjectivs', so durfte er der consequenz wegen nicht sagen: 'der superlativ ist ursprünglich der ablat. sing. neutr. auf *ē*', sondern etwa: 'ist gleich dem ursprünglichen abl.'. die zahl der angeführten beispiele ist zu vermehren, *altē*, *bĕnĕ* (welches doch richtiger mit *mălĕ* usw. als unregelmäszig zusammengestellt wird), *prŏpĕ*, reichen nicht aus, auch einige von adj. der 3n declination und einige von stämmen auf *-ro*, *-ri* abgeleitete adverbia waren zu geben; ganz gewis aber durften *parvum* (oder besser — nach Ellendt-Seyffert — *non multum*) *minus minime* und *minimum*, *multum plus plurimum* nicht fehlen.

§ 137 ff. werden in der gebräuchlichen weise die vier hauptarten der zahlwörter (cardinalia, ordinalia, distributiva, adverbia numeralia) aufgeführt, woran bemerkungen zu den einzelnen sich anschlieszen; die multiplicativa und proportionalia folgen im § 142. — § 138, 5 hätten bei besprechung des unterschieds zwischen *mille* und *milia* noch die beiden fälle durchgeführt werden müssen: 'equitum duo milia quingenti', und 'duo milia quingenti equites'; wenigstens kann diese, eigentlich ja in die syntax gehörige bemerkung mit demselben rechte schon hier stehen, wie die ebenfalls mehr syntaktische anmerkung 1, dasz oft 'der sing. ohne *unus* gebraucht wird, besonders bei *annus dies mensis modius libra*' usw., und wie § 140 anm. 2 über den gebrauch der distributiva gehandelt ist u. dgl. *uni* (anm. 2) steht auch bei völkernamen, z. b. *uni Romani*. — § 139 muste über die declination von *alter* etwas bemerkt

werden, wie § 138 über die von *unus duo tres* gehandelt ist. — Die regel (§ 140) 'auszer *singuli* (st. *sim-culi*, gleichen stammes mit *semel*) sind alle (scil. teilungszahlwörter) von grundzahlen mit hülfe der endung *-no* abgeleitet, mit dem unterschied, dasz *bi-ni* (statt *dvi-ni*), *terni*, *quaterni* an die zahladverbia sich anschlieszen', könnte wol kürzer also lauten: 'auszer *singuli bini terni quaterni*, welche sich an die zahladverbien anschlieszen, sind alle von den (adde: 'entsprechenden') grundzahlwörtern abgeleitet.' — Schlecht ist auch die fassung der anmerkung zu § 142: 'die adjectiva auf *plex* sind zusammengesetzt mit dem stamme *plĭc*, die auf *-plus* mit dem stamme *-plo*, *-ple*', da ja doch *plĭc* und *plo*, *ple* die stämme von *plex* resp. *-plus* sind. — Sehr passend ist endlich § 143 kurz über die bildung der brüche im lateinischen gehandelt, was leider in vielen schulgrammatiken ganz fehlt (von den dem ref. bekannten enthält nur die von F. Schultz § 60, 2 eine bemerkung darüber).

In bezug auf die behandlung des pronomen § 144 ff. ist zu erwähnen, dasz der verf. von dem herschenden gebrauch in so weit abweicht (ref. hat es sonst nur noch bei Schweizer-Sidler gefunden), dasz er als ablat. des persönlichen pronomens der ersten und zweiten person nicht *mē*, *nōbīs*, *tē*, *vōbīs* bietet, sondern *ā mē*, *ā nōbīs*, *ā tē*, *ā vōbīs*, merkwürdiger weise aber nur bei diesen vier formen, während es sonst heiszt *sē*, *ĕō*, *hōc* usw. wozu das nützen soll, sieht ref. nicht ein; der schüler kann dadurch nur zu irrtümern verleitet werden, dasz er eventuell auch bildet: *sub a me*, *de a nobis* usw., und andererseits hätte der verf. mit demselben rechte auch '*a principe, a victore*' usw. sagen müssen. — In den paradigmen trennt der verf. *nō-s*, *vō-s*, *no-strī* usw. und erweckt dadurch die meinung, dasz *nō-* und *vō-* die stämme, *-s* die endung sei; damit stimmt aber nicht die bemerkung 3: 'der nom. und acc. plur. *nōs*, *vōs* haben keine endung; *o* wurde nach analogie des acc. gedehnt.' letzteres ist nicht recht verständlich. — § 148, 4 ist hinter *a*, *o* noch *u* einzuschalten, vor welchem vocal ebenfalls der stamm *i* des pronomens *is* zu *e* geworden ist.

In der nun, vom § 157 an, folgenden lehre vom zeitwort weicht der verf. in manchen puncten mehr als in den vorhergehenden abschnitten von der gebräuchlichen darstellungsweise ab. sehr mit recht hat er die vier conjugationen beibehalten, während er — wie schon bemerkt — früher nur zwei aufstellte, sehr mit recht hat er auch die bisher üblichen namen für die einzelnen formen nicht aufgegeben, während Schweizer-Sidler von einem imperfectum resp. perfectum praesens, praeteritum, futurum, von einem infinitivus und participium imperfectivi act. und pass. usw. spricht. nach den gewöhnlichen vorbemerkungen über numeri, genera, tempora, modi, nomina verbalia werden im § 158 die personalendungen des ind. und conj., im § 159 die des imperativs aufgezählt, für den ind. und conj. act.: *-m*, *-s* (perf. *-sti*), *-t*, *-mŭs*, *-tĭs* (perf. *-stis*), *-nt* (perf. *-runt*), für den ind. und conj. pass.: *-r*, *-ris*

(*re*), *-tŭr*, *-mŭr*, *-mĭni*, *-ntur*, für den imperat. activi: *-to* (oder fehlt), *-tō*, *-tĕ*, *-tōte*, *-nto*, pass.: *-re*, *-tŏr*, *-tŏr*, *-mĭni*, *-ntor*. auch dieses ist eine sehr dankenswerthe änderung gegenüber den meisten im gebrauche befindlichen schulgrammatiken, welche derartiges fast gar nicht haben, oder welche, wie Ellendt-Seyffert, ganz falsch *eo* als endung von *del-eo*, *io* als solche von *aud-io* aufführen, das impf. ind. act. gebildet sein lassen durch verwandlung des *o* der ersten conjugation zu *ābam*, des *eo* der zweiten zu *ēbam*, des *o* der dritten zu *ēbam*, des *io* der vierten zu *iēbam*, und nachher ruhig abteilen: *am-o*, *am-as*, *am-ābam*, *del-ēbam*, *aud-iēbam*, *aud-īrem* usw. wenn jene endungen, wie der verf. sie bietet, von den schülern gelernt sind, wird es ihnen leicht, die vier conjugationen zu erlernen, sie sehen bald, dasz sie im wesentlichen alle vier schon kennen, nachdem sie eine gelernt haben (vgl. A. S. Schönborn, 'lateinisches elementarbuch', Berlin 1869, vorrede s. VII). in den diesen endungen angefügten bemerkungen streift der verf. mehr als bisher ins gebiet der 'sprachvergleichung'. so erklärt er die endungen des activums als personalstämme, *-m* als entstanden aus *ma mi*, *-s* aus *tva tvi ti si*, *-t* aus *ta ti*, *-mus* aus *ma-si ma-s mu-s*, *-tis* aus *ta-si ta-s ti-s*, *-nt* aus *nta nti*; ferner die bildung des passivs als eine anfügung des reflexivstammes *svă*, *sĕ* an das activ. 'dieses *s*(*e*)', heiszt es dann, 'verwandelte sich im auslaute in *r*, ausgenommen in der 2 sing. (weil das *-s* des act. in *r* sich verwandelte): *lĕgo-s*(*e*) *lego-r*, *legīs-i-s*(*e*) *legĕris* (NB. dieser bindevocal *i* wird nicht erläutert!), *lĕgĭt-u-s*(*e*) *legĭt-u-r* (auch das *u* ist nicht erklärt!), *legĭmu*(*s*)*-s*(*e*) *legimur*, *legunt-u-s*(*e*) *legunt-u-r*. die 2 plur. ist ein versteinerter (sic) nom. plur. vom part. pass. (das fem. und neutr. finden sich nicht): *legi-mĭni* (ergänze *estis*) = «gelesen (seid ihr)». das *m* des act. schwindet vor *r*: *legēba*(*m*)*r*.' doch sind diese bemerkungen gerade so wie die meisten früheren schon durch den kleineren druck als solche gekennzeichnet, welche auch nach des verf. ansicht der schüler nicht 'lernen musz' (vorrede s. IV); man wird sie allerdings in den unteren classen gar nicht lernen lassen können und auch wol in den oberen nur zu gelegentlichen erläuterungen verwenden.

Der verf. geht dann sofort zu den vier regelmäszigen conjugationen über, ohne vorher, wie es gewöhnlich geschieht, das hülfsverbum *sum* zu behandeln, welches erst § 228 als erstes der 'unregelmäszigen verba' folgt. diese anordnung ist wegen der mit den formen von *sum* gebildeten tempora passivi, wegen der conjugatio periphrastica (§ 182 ff.), sowie wegen der mit recht aus *fui* erklärten perfectendung *-vi* oder *-ui* (§ 173) in einer 'elementargrammatik' gewis nicht zu billigen.

Auch in bezug auf die unterscheidung der vier conjugationen weicht der verf. vom herschenden gebrauch ab: während er der ersten conjugation das zeichen *ā*, der zweiten *ē*, der vierten *ī* zuschreibt, gibt er als zeichen der dritten (*ă*) an und fügt hinzu: 'dieses verwandelt sich durch schwächung in *ŏ ŭ ĭ*: *lego*, *legu-nt*,

legĭ-mus' (ebenso Schweizer-Sidler). danach musz der schüler also vermuten, dasz er *amā*, *docē*, *audī* und *legă* für den verbalstamm halten soll, worüber sich der verf. leider nicht ausspricht. (der vf. erkennt also den consonantischen stamm der verba der 3n conjugation, von dem man doch gewöhnlich — auch Lattmann-Müller noch — spricht, nicht an.) wenn dann, nachdem § 161 die 3 tempusstämme, der präsens-, perfect- und participialstamm, aufgestellt sind, § 162 als präsensstamm 'jene form' bezeichnet wird, 'welche übrig bleibt, wenn das *o* der ersten person sing. praes. ind.[17] im act. abgeworfen wird', und dazu nur eine bemerkung gefügt wird über die verschmelzung des stammhaften *a* in *ama* mit dem bindevocal *o: ama-o* = *amo*[18], so musz der schüler schon wieder zweifelhaft werden, ob er noch *legŏ* (für *legă*), und nicht vielmehr *leg* für den verbalstamm zu halten hat. allerdings findet er im paradigma (s. 53) *lĕgo* wie *ămo* ohne trennungsstrich gedruckt gegenüber von *dŏce-o* und *audi-o*, und lernt dann aus der schreibung *legi-s*, *legu-nt*, dasz doch *lĕgŏ* (resp. *lĕgi*, *lĕgu*) für den stamm ohne endung gehalten werden soll. das *o* der 1 sing. ind. praes. wird er danach in den verschiedenen conjugationen als etwas verschiedenes ansehen, in der ersten, zweiten und vierten als bindevocal, in der dritten aber als stammhaft. — Im § 168 wird nun eine andere, jener ersten aber nicht widersprechende, erklärung des praesensstammes aufgestellt: 'jene grundform des verbs, aus deren verbindung mit den endungen der personen, zeiten, arten und verbalnomina, mit berücksichtigung der lautgesetze, alle formen dieses (?) zeitworts sich erklären lassen.' (doch wol nur praesens, imperfectum, futurum nebst infinit., partic. praes., gerundium und gerundivum?) als beispiel ist nur angegeben: 'st. *ama* praes. *am*(*a*)-*o*, imperf. *ama-bam*'; wie es bei den anderen conjugationen, speciell der 3n, stehe, darüber erlauben die allerdings ja sehr viel sagenden drei buchstaben 'usw.' dem schüler auch noch nicht einmal die geringste vermutung! darauf folgt dieser passus: 'der verbalstamm ist nicht immer gleich dem praesensstamm. dieser ist nemlich (nun kommt aber schon die dritte erklärung dieses praesensstammes!) oft der erweiterte verbalstamm. der aller erweiterung entledigte verbalstamm heiszt reiner verbalstamm.' aus den sich hieran anschlieszenden erörterungen über die durch anfügung von *-i*, *-t*, *-sc*, *-n* (adde: *-m*) und durch reduplication zu praesensstämmen erweiterten verbalstämme lernt dann der schüler, dasz *fŭg*, *plĭc*, *quic*, *lĭ*,

---

[17] der verf. ist höchst inconsequent bei bezeichnung der formen, er führt bald den modus vor dem tempus an, bald umgekehrt.

[18] womit dieser bindevocal *o* das *ama* verbinde, kann der schüler erst § 166 I a lernen: 'die endung der 1 pers. sing. *-m* fehlt'; danach wären also *ama-o-m*, *lega-m* (oder *lego-m*) die richtigen formen. darüber hätte auch § 162 schon, oder § 158 etwas gesagt werden müssen, ebenso wie über das *u* in der 3 plur. ind. praes. der 4n conj. (vgl. § 166 I a), und über die natur des *ē* im ind. imperf. der 4n conj. (vgl. § 166 II a).

frăg, *rŭp*, *gen*, *sta* usw. verbalstämme, *fŭg-i*, *plec-t*, *quie-sc*, *lĭ-n*, *fra-n-g*, *ru-m-p*, *gi-g(e)n*, *si-st(a)* praesensstämme sind, wodurch er doch wol zu der vermutung kommen musz, dasz der buchstabe *o* in der 1 sing. ind. praes. als nicht zum stamm gehörig, sondern als bindevocal anzusehen ist. während dann der verf. *lĕgo*, *legĭ-s*, *legĭ-t*, *legĭ-mus*, *legĭ-tis*, *legu-nt*, *lega-m*, *legē-bam*, *legĕ-rem*, *legĕ-re*, *lege-ns* usw. schrieb, sehen wir s. 59: *căpi-o*, *cap-is*, *cap-it*, *cap-ĭmus*, *cap-itis*, *capi-unt*, *capi-am*, *capi-ēbam*, *cap-ĕrem*, *cap-ĕre*, *capi-ens* usw. diese verschiedenheit wird nicht erklärt durch die im § 169 gegebene bemerkung: 'alle im § 168 angeführten arten des praesensstammes werden regelmäszig nach dem muster *lĕgo* flectiert, ausgenommen die durch anfügung des *i* gebildeten. *i* schwindet überall vor *ĭ* und ursprünglichem *ĕ* (des stammes oder der endung?) *fug-is*, *fug-ere*, *fug-e*.' — Ferner heiszt es § 167 vom inf. praes. pass.: 'die 3e conjugation hat blosz *i*: *leg-i*.' soll da nun *leg* stamm und *i* endung sein? — Im § 170 wird vom perfectstamm gesagt, er sei 'diejenige form, welche übrig bleibt, wenn das *ī* (bindevocal) (— NB. auch hier oder § 175, 1a wäre für den schüler eine bemerkung darüber notwendig gewesen, womit denn dieser bindevocal *i* den perfectstamm verbindet, wenigstens mit rücksicht auf die 1 sing. ind. —) der 1 sing. ind. perf. act. abgeworfen wird: *lēgi*, *lēg*; *amāvi*, *amāv*.' sonach musz der schüler wol auf die v e r m u t u n g kommen, dasz der perfectstamm aller vier conjugationen consonantisch ist, auch der der 3n conjugation, dasz *leg* stamm, *i* sowie auch (nach den bemerkungen des § 175) *ē* und *ĕ* bindevocal ist. — Aehnlich unklar heiszt es § 177: 'der participialstamm ist jene form, welche durch hinzufügung des suffixes *-to* an den verbalstamm entsteht: *amā-to*, *doc-to*, *lec-to*, *audi-to*'; danach wären also *amā*, *audi* und daneben *doc* und *lec* die participialstämme. dazu scheint aber sehr wenig die bemerkung § 180 zu passen: 'die verba d e r z w e i t e n c o n j u g a t i o n schwächen regelmäszig (? vgl. *dēlē-tum* usw. § 191 I 1), jene d e r e r s t e n manchmal den stammvocal zu *ĭ*: *monĭ-tu*, *veti-tu*. der stammvocal schwindet manchmal: *doc-tu*', woraus man wieder auf einen participialstamm *doce* schlieszen musz. — Ohne die wissenschaftliche richtigkeit des vom verf. aufgestellten hier anfechten zu wollen, da es ja nicht des verf. alleiniges geistiges eigentum ist, hält es ref. doch selbst für einen der sache kundigen für schwierig, für einen schüler daher für völlig unmöglich, aus solchem labyrinth sich herauszufinden, und eben deshalb hat er es angeführt.

Wenn es § 166 III heiszt: 'das futurum der 3n und 4n conjugation ist in der 1n person eine conjunctivform, in den anderen personen eine optativform, wobei ursprüngliches *ă* mit *i* zu *ē* verschmilzt', so erfährt der schüler auch durch diese ziemlich räthselhaften worte nicht, was das für ein *i* ist, und es wird auch nur das futurum der verba der 3n conjugation erklärt (*legă-i-s* = *legēs*, *capi-a-i-s* = *capi-ēs*), nicht auch das der 4n, denn das soll doch

wol nicht gebildet sein: *audi-a-i-s* = *audi-ēs*? wenn es dann aber in demselben absatz heiszt: 'dieses *bo* (des fut. der 1n und 2n conj.) steht statt *fu-i-o bj-o* (werde werden)', so kann diese erklärung auch auf gereiftere schüler kaum einen anderen eindruck machen als das bekannte F. Reutersche dictum: 'statt zwölve müszt ihr Nordsee sagen', um so weniger, als in dem citierten § 37 nur über die ausstoszung des *j* nach consonanten gehandelt ist, also noch immer *fu-i-o b-o* bleibt.

Die bildung des perfectstammes behandelt der verf. in zwei classen: *A*. das einfache perfectum auf *-i*, a) mit reduplication § 171, b) mit abgefallener reduplication § 172. dahin wird gerechnet: *fīd-i* st. *fi-fĭd-i*, *scĭd-i* st. *sci-scĭd-i*, *scābi* aus *scă-*[*s*]*căb-i scă-ăb-i*, *fēci* aus *fĕ-fic-i fĕ-ic-i*, *legi* aus *lĕ-lig-i lĕ-ĭg-i*, *vīc-i* aus *vi-vĭc-i vĭ-ĭc-i*, *fōd-i* aus *fŏ-fŏd-i fŏ-od-i*, *fūdi*, *cūdi*, *verti*, *rui* usw. — *B*. das zusammengesetzte perfectum auf *-vi* (*-ui*), *si*, a) auf *-vi*, *-ui* § 173[19], b) auf *-si* § 174 ('das ein altes perfectum von *ĕs* ist'). auch in bezug hierauf lassen sich mancherlei bedenken rege machen, doch will ref. sich begnügen, an der im § 173, 1 gegebenen bemerkung zu rütteln: 'oft zeigt sich statt *-ēvi*, seltener statt *-āvi*, *-īvi* bloszes *-ui*, d. i. der auslautende stammvocal ward zuerst zu *ĕ*, *ĭ* geschwächt und fiel dann ab (*cub-ui*, *doc-ui*, *săl-ui*)'; können nicht *ā ē ī* gleich, d. h. ohne vorhergegangene schwächung abgefallen sein? (vgl. L. Lange a. a. o. s. 140 f.).

Die formen des deponens sind nach den paradigmen des praesens- resp. participialstammes der einzelnen conjugationen aufgeführt, ohne dasz die einzelnen tempora und modi durchconjugiert werden, wogegen sich nichts einwenden läszt; denn dasz man, wie R. Kühner, in einer besonderen tabelle alle formen der deponentia besonders aufführt, dafür liegt doch kein grund vor.

Unter den bemerkungen über die formen des participialstammes (§ 181) handelt nr. 5 sehr passend über einige participia perf. passivi von intransitiven verben, welche 'hier active bedeutung haben'. dabei war zu bemerken, dasz einige derselben doch auch passive bedeutung haben, so *potus* Cic. Brut. 11, 43 und sonst. bei der behandlung der conjugatio periphrastica im § 182 hätte auch wol die sogenannte unpersönliche form (*mihi*) *legendum est* angeführt werden können.

---

[19] auch über diese, doch so einfache perfectbildung auf *-ui*, wobei es so sehr leicht ist, auch kleineren schülern schon den unterschied von *ama-vi* und *dom-ui*, von *dele-vi* und *mon-ui* usw. klar zu machen, bieten R. Kühner und andere gar keine bemerkungen; Ellendt-Seyffert statuieren (§ 101) für *sonare* usw. zwei verschiedene stämme, einen vocalischen stamm *sona* fürs praesens usw. und einen consonantischen *son* fürs perf. usw., ebenso *auge* und *aug*, *pet* und *peti* usw. sehr wenig 'rationell' ist die art Lattmann-Müllers, welche s. 93 *sono*, *crepo* usw. als verba der ersten conjugation aufzählen, 'welche im perf. und supinum in die zweite conjugation übergehen'.

In dem von § 186 an folgenden 'verzeichnis der verba' sind diese nicht, wie der verf. das früher gethan (vgl. L. Lange a. a. o. s. 141 ff.); mit rücksicht 'auf das verhältnis des präsensstammes zum verbalstamm' (wobei z. b. *ago alo ango cado* zur selben classe gehörten, wie auch *pario capio fugio cupio rapio quatio*), sondern höchst einfach und übersichtlich nach den vier conjugationen und darin nach den verschiedenen arten der perfect- und participialstämme geordnet[20], wie es ähnlich und mit recht z. b. auch von R. Kühner und anderen geschehen ist, während die anordnung nach stämmen, bei Ellendt-Seyffert, Lattmann-Müller, nur unordnung im kopfe des schülers hervorbringen kann. eine anmerkung (s. 74) belehrt über die verbindung der präpositionen mit verben, so darüber, dasz *b* in *ab ob sub* vor *m v* schwindet, dasz *ad* vor *b d h j m v* bleibt, sonst assimiliert wird u. dgl. sehr passend ist es, dasz auch eine anzahl von verben aufgeführt wird, welche wir gewohnt sind 'regelmäszig' zu nennen, so § 186 beispiele zum muster *amo amavi amatum*, § 190 solche zum muster *hortor*, § 217 zu *audio*, § 222 zu *partior*.

Von allen verben sind praesens, perfectum und das erste supinum angegeben (nur § 187 anm. 1 findet sich: *nĕco*, *necā-vi*, *-tu*, § 192 anm. *co-erci-tu*, *ex-erci-tu*), der inf. praes. ist mit recht weggelassen. ref. sieht nicht recht ein, warum der verf. auch in diesem puncte von seiner früheren praxis (vgl. L. Lange a. a. o. s. 143 f.) abgewichen ist, und nicht mehr statt des supinum I den participialstamm aufgeführt hat; dieses ist doch wissenschaftlich begründeter und vom pädagogischen standpunct aus ist wol so wenig dagegen wie dafür geltend zu machen. wo das supinum fehlt, aber das participium futuri activi im gebrauch ist, findet sich dieses angegeben, z. b. *căreo*, *cărui*, *carĭ-turus*. bei den deponentia, welche am ende der entsprechenden abschnitte aufgeführt sind, ist auszer dem praesens noch das part. perf. verzeichnet. die deutsche bedeutung ist stets dem praesens nachgesetzt, in der form der 1 sing. ind. praes. act., aber ohne das pronomen 'ich'; dem ref. will es scheinen, als wäre die gewöhnliche praxis, die bedeutung im inf. praes. act. anzugeben, für das erlernen und memorieren angenehmer.

Bei den verben der 1n conjugation hat der verf. mit recht *do* nicht aufgeführt, sondern wegen seiner wurzel *dă* erst § 199, bei den verben der 3n conjugation; dazu ist § 237 von diesem 'unregelmäszigen' verbum das paradigma gegeben.

Das 'verzeichnis' ist im ganzen recht vollständig, doch vermiszt ref. noch hier und da einige, meist kleinere, zusätze und wünscht einzelne änderungen. so widerspricht die behauptung § 187, 3 'von einem anderen stamme (als *mĭco*) ist *dī-mĭco*' dem,

---

[20] bei der 1n, 2n und 4n conjugation steht unter *A* das zusammengesetzte perfectum, unter *B* das einfache; bei der 3n conjugation ist die umgekehrte reihenfolge beliebt.

was § 173, 1 gelehrt war, wonach *di-mico* ebensowol wie *mico* vom stamm *micā* abzuleiten ist, letzteres mit abfall des stammvocals *ā*. — § 189 war *iuvaturus* anzuführen. bei anführung der composita von *hăbeo*, *dēbeo* statt *dēhibeo*, *praebeo* st. *prae-hibeo*, *dirĭbeo* statt *dishĭbeo dis-ībeo* (§ 192) muste des gegensatzes wegen auf *pro-ad-co-ex-hibeo* aufmerksam gemacht werden. nicht recht ist es, dasz zu *tăceo* (§ 192) nur hinzugefügt wird: 'ohne participialstamm *reticeo*'; denn aus der s. 74 gegebenen regel: 'die zusammengesetzten verba werden, wenn sie nicht besonders verzeichnet sind, gerade so gebildet wie die einfachen', musz der schüler doch schlieszen, dasz die anderen composita von *tăceo* das stammhafte *ă* nicht zu *i* schwächen. jede angabe über die composita vermiszt man bei *plăceo* (§ 192), bei *censco* (wegen recensītum § 192), bei *ĕgeo* (§ 192), *sedeo* (§ 195); *caleo* als verbum ohne participialstamm aufzuzählen (§ 192) und *frigeo* als solches ohne perfect- und participialstamm ist (§ 196) wegen *caliturus refrixerat* unstatthaft. bei *exercēre* (§ 192 anm.) fehlt die nebenform *exercitatus*. — die im § 198 gegebene erklärung der 'halbdeponentia' als verba, 'deren präsensstamm active, der weitere stamm jedoch passive form zeigt', ist zum mindesten unklar; was heiszt denn 'der weitere stamm?' dasz sie auch im perfectstamm active bedeutung haben, war besonders zu erwähnen. bei *as-sisto* (§ 199) war auf den wegfall des einen *s* im perf. *asti-ti* hinzuweisen. bei den composita von *ĕmo* war *coĕmo* zu nennen (§ 201). die regel über die composita von *facio* war schon, oder doch auch, im § 201 zu geben, nicht erst § 231 bei *fio*. als composita von *lĕgo* (§ 201) waren nicht blosz *di-ligo*, *intel-lego*, *neg-lego* zu nennen, sondern wenigstens auch *ĕ-de-se-col-ligo*. — *revertor* (§ 202) ist nicht 'im präsensstamm halbdeponens', sondern es ist ein (umgekehrtes) halbdeponens, insofern es bei activer bedeutung im präsensstamm passive form hat, im perfectstamm active; das part. perf. pass. *reversus* durfte aber auch nicht fehlen.

Wenn der verf. § 204 die inchoativa der 3n conjugation mit perf. auf *-vi* aufzählt, welchen § 208 und 209 die mit perf. auf *-ui* folgen, und sie einteilt in a) 'inchoativformen, d. i. verba, deren stamm nicht vorhanden ist, welche also blosz der form nach inchoativa sind', b) 'inchoativa verbalia, d. i. von verbalstämmen abgeleitet' und c) 'inchoativum pronominale, d. i. von einem pronominalstamm abgeleitet' (*suc-sco*), so versteht ref. nicht, wie es verba geben kann, 'deren stamm nicht vorhanden ist'. bei den inchoat. verb. war als regel anzugeben, dasz das perf. lautet wie bei den stammverben. unter den composita von *nosco* war *agnosco* wegen *agnōturus* besonders zu bemerken. es fehlen unter den inchoativa: *condolesco*, *augesco*, *hebesco*, *increbesco; adhaeresco*, *exardesco*, *revivisco* werden § 212 aufgezählt, wohin sie als inchoativa nicht gehören. — bei den composita der wurzel *-lăc* (§ 210) war zu bemerken, dasz *allicio* wenigstens nach der lehre alter grammatiker, *elicio* nach Caes. b. civ. III 100, 2 das perf. *-ui* bilden.

Im § 223 werden, was leider in manchen schulgrammatiken nicht geschieht, die unpersönlichen verba aufgezählt und zwar in 4 abteilungen: 1) verba, welche naturerscheinungen bezeichnen, 2) verba der 2n conjugation, *decet* usw. (von diesen wird nicht blosz das praesens, sondern, soweit vorkommend, perf. act. und pass., partic. gerund. und gerundiv. angegeben), 3) einzelne verba, welche in bestimmter bedeutung persönlich, in anderer bedeutung unpersönlich gebraucht werden, 4) intransitive verba, wenn sie im pass. gebraucht werden (darunter auch ein beispiel der conj. periphr.: *currendum est*). wenn da der verf. sagt: 'unpersönliche verba nennen wir jene, bei denen wir keine bestimmte person als handelndes subject denken', so hat er wol nicht berücksichtigt, dasz in anderen fällen, wie in dem von ihm selbst gebotenen *dies illucescit*, doch auch 'keine bestimmte person als handelndes subject' gedacht ist, obwol doch ein bestimmtes subject da ist. — Abteilung 3 ist wenig vollständig; da fehlen *accēdit*, *fit*, *liquet*, *delectat*, *stat* und *constat*, *restat*, *sufficit*, *praeterit* u. a. besser als alphabetisch wären sie wol nach den 4 conjugationen zu ordnen.

Als verba defectiva werden § 224 ff. aufgeführt: *coepi*, *mĕmĭni*, *ōdi*, *ajo* (*ait* ist auch perf.), *fāri*, *salvēre*, *avēre*, *quaeso*, *cĕdŏ*; es fehlen *ovāre*, *apage*; auch *vale* und *age* konnten wol angeführt werden. *inquam* wird § 230 als zweites in der reihe der unregelmäszigen verba abgehandelt, wozu zu bemerken ist, dasz *inquit* auch als perf. vorkommt.

Die reihe der 'unregelmäszigen verba' eröffnet *sum* (*s-u-m*) mit seinen compositis, unter welchen sich richtig auch *pos-sum* (aus *pot*[*is*, *e*]*sum*) findet, während die meisten grammatiken allerdings solches entstehen des verbums nicht in abrede stellen, es aber doch nicht gleich bei *sum* mit abmachen, sondern als ein besonderes unregelmäsziges verbum behandeln, was doch mit demselben rechte z. b. auch mit *prosum* geschehen müste.

Ueber *fīo* und sein verhältnis zu *factus sum* und *făcio* (§ 231, 2: 'das perf. und die übrigen formen werden regelmäszig mittelst des participiums *factus* gebildet'; 3: '*fio* ersetzt das passivum von *facio*, welches verbum, auszer *faciendus*, *factus* keine passivformen hat; umgekehrt hat *factus sum*, ich bin geworden, auch die bedeutung des perfectums von *fio*') drückt man sich wol klarer so aus: 'von *fio* werden nur die tempora des praesensstammes gebildet, und diese dienen als passivum der entsprechenden tempora von *facio*, zu dessen perfectivischen tempora das passivum regelmäszig vermittelst des participialstammes *facto* gebildet wird.'

Die zu *vŏlo*, *nōlo*, *mālo* gegebene regel § 233, 2, dasz 'der stammvocal *o* vor *ll* und *ĭ* der nachfolgenden silbe zu *ĕ* wird', passt doch nur auf *velle vellem velim*, nicht auf *nolle nollem nolim*; nach eben dieser regel kann *velle* nicht für *velse* stehen, sondern für *volle* und dieses für *vol-se*, ebenso *vellem* nicht für *velsem*, sondern für *vollem*, und dieses für *volsem*.

Beim verbum *ĕo* § 234 ist der inf. praes. pass. *iri* ganz weggelassen, und doch war auf denselben schon § 181, 4 bei der bildung des part. fut. pass. rücksicht und bezug genommen. — Nach bemerkung 4 hält der verf. formen wie *rediisti* usw. für die allein richtigen, während doch die contrahierten; *redisti* usw., auch gut bezeugt sind, vgl. F. Neue II 400 ff.

Ueber alle behandelten und erwähnten verba folgt — und das ist höchst dankenswerth — s. 100 ff. ein alphabetisches verzeichnis (wie bei G. Curtius), welches bei jedem einzelnen verbum den § angibt, in dem es zu finden ist. — Vermiszt hat ref. endlich nur noch eine zusammenstellung der verba abundantia, wie sie z. b. Ellendt-Seyffert § 118 bieten.

Werfen wir nun, mit übergehung des über 'die flexionslosen redeteile' handelnden cap. VII und der zu gelegentlichen erörterungen gewis recht geeigneten 'wortbildungslehre', nur noch (um nicht gar zu lang zu werden) einen kurzen blick auf die syntax, so ist zunächst nochmals auf den gerade hier vom verf. besonders beabsichtigten und auch sehr deutlich hervortretenden 'möglichst treuen anschlusz' an G. Curtius hinzuweisen; alle regeln, welche in der griechischen und lateinischen sprache gleichmäszig gelten, sind einfach aus der Curtiusschen grammatik übernommen, ganz in der art, wie ref. es oben an einigen regeln aus der flexionslehre zeigte, nur mit der notwendigen änderung der beispiele. danach braucht wol nur mit rücksicht auf die abschnitte, in denen der verf. von seinem lehrer und gönner unabhängig ist, bemerkt zu werden, dasz die regeln meist recht präcis gefaszt sind (doch auch zuweilen unklar, wie § 287: 'das attribut stimmt mit dem subject, zu dem es gehört, so wie das prädicat überein').

Nach einigen vorbemerkungen über subject, prädicat, attribut usw. folgt cap. IX 'von der übereinstimmung', darauf wird gehandelt: X 'von numerus und genus', XI 'vom gebrauche der casus', XII 'von den präpositionen', XIII 'von den vergleichungsstufen', XIV 'vom pronomen', XV 'von den genera des verbums', XVI 'vom gebrauche der zeiten', XVII 'von der zeitfolge', XVIII 'vom gebrauche der modi', XIX 'vom infinitiv' (dabei unter *C.* 'vom subjects- und prädicatsaccusativ beim infinitiv' mit groszer ausführlichkeit die *constructio accusativi cum infinitivo* behandelt), XX 'von der indirecten rede', XXI 'vom participium', XXII 'vom gerundivum und gerundium', XXIII 'vom supinum', XXIV 'von einigen eigentümlichkeiten des reflexiv- und relativpronomens' (*A.* vom reflexivpronomen in abhängigen sätzen, *B.* vom relativpronomen; besprochen werden: verschränkungen; einbeziehung des relativpronomens in den nebensatz, obwol es object des hauptsatzes sein sollte; anwendung des relativpronomens statt des demonstrativpronomens in selbständigen sätzen wegen engerer verbindung; verbindung mehrerer relativsätze), XXV 'von den fragesätzen' (besprochen werden nur die directen fragen, da die indirecten schon früher bei

der indirecten rede § 463—465 behandelt sind), und endlich XXVI 'von den conjunctionen'. die anordnung im einzelnen folgt, wo es angeht, ganz der grammatik von G. Curtius, so namentlich in der casuslehre, nur mit dem unterschied, dasz Curtius den gen. vor dem dativ behandelt, Van. diesen vor jenem. selbständig ist der verf. z. b. in der behandlung des ablativs, daher mag es erlaubt sein, hier die abschnitte anzugeben, in welchen dieser casus behandelt ist. über den allgemeinen begriff des ablativs heiszt es ziemlich nichtssagend: 'er bezeichnet eine verschiedenartige nähere bestimmung, besonders zum verbum.' es folgt dann I. 'ablativ des ausgehens (der thätigkeit) — woher?' (örtlich und bildlich), II. 'ablativ der trennung; bezeichnet die person oder sache, von der etwas getrennt, entfernt wird' (Lattmann-Müller fassen wol richtiger diese beiden species zusammen als *ablativus separationis*), III. 'ablativus causae (1. der wirkenden ursache, 2. des grundes der handlung, der erkenntnis, des gefühls'), IV. 'ablativus instrumenti: 1. mittel, werkzeug, 2. masz (*A.* mit welchem etwas gemessen, nach welchem etwas beurteilt wird, *B.* um welches eine person oder sache die andere übertrifft), 3. preis, 4. vergleichung' (wie aber diese vier nummern unter die art des ablativus fallen können, welcher das mittel oder werkzeug behandelt, durch welches etwas geschieht, versteht ref. nicht), V. 'ablativ der beschränkung', VI. 'ablativ des stoffs' (darunter auch *opus est* behandelt, wobei zu bemerken war, dasz die person, welche etwas nötig hat, in den dativ gesetzt wird; unter den 'verba der fülle und des mangels' fehlt *scateo*), VII. 'ablativ des ortes' (auf die fragen 'wo?' und 'auf welchem wege?'), VIII. 'ablativ der zeit' (wo unter 3. 'um wie viel früher oder später' der unterschied im gebrauch des abl. mit *ante* und des wortes *abhinc* bestimmter dargelegt werden muste), IX. 'ablativ der art und weise', X. 'ablativ der beschaffenheit'.

Als letzter casus wird § 362 der local besprochen, welcher bezeichnet, 'wo etwas ist oder geschieht'. von diesem casus und seiner bildung ist in der flexionslehre nur einmal die rede gewesen, bei angabe der casuslehre § 50, wo er aber locativus genannt und wo als seine endung '-ī (ursprünglich -ĭ)' angegeben wurde. diese verschiedenheit darf nicht bestehen bleiben. wenn es nun hier heiszt: 'der locativ steht 1) bei städtenamen der 1n und 2n declination, bei der 3n schwankt *i* und *e*', so erfährt man nicht recht, ob der verf. auch die formen der 3n declination auf *e*, also z. b. *Babylone* für den locativ oder für den ablativ hält, ebenso nicht, ob *Athenis* locativ oder ablativ sei usw. über den gebrauch dieses localis ist weiter angegeben: '2) bei den namen kleinerer inseln (manchmal auch gröszerer), 3) *domi*, *ruri*, *humi*, *domi militiaeque*, *orbi*, 4) *animi* (*animis*) *pendēre*, *angi*.' ob dieses letztere wirklich noch für local zu halten ist, erscheint dem ref. wegen der — vom verf. freilich nicht erwähnten — beispiele, wo *animi* von adjectiven abhängt (vgl. Madvig § 290 g; 296, b 3) höchst zweifelhaft.

Wie schon die übersicht des inhalts zeigte, ist die meistens übliche zusammenstellung der regeln über die städtenamen vom verf. nicht beliebt; diese regeln finden sich vielmehr jede an der stelle, die ihr eigentlich zukommt; also der gebrauch auf die frage 'wohin?' beim 'accusativ der richtung' § 310, auf die frage 'woher?' beim 'ablativ des ausgehens' § 344, auf die frage 'wo?' beim 'local' § 362.

Ihrem ganzen inhalt und der behandlung der regeln nach zu urteilen ist die syntax für den unterricht der mittleren classen berechnet, jedenfalls kann sie, da viele einzelheiten, seltenere fälle und ausnahmen nicht berücksichtigt sind, für den gebrauch eines primaners nicht mehr genügen; wonach also das buch für das ganze gymnasium nicht ausreicht.

In bezug auf einzelheiten mag noch folgendes erwähnt werden: wenn es § 284 heiszt: 'das verbale prädicat stimmt mit dem subject im numerus, das declinierbare auch im genus und numerus überein', so ist zunächst hinzuzufügen, dasz auch die copula des nominalen prädicats (welche man doch nicht unter dem verbalen prädicat mit verstehen kann) im numerus mit dem subject übereinstimmt; sodann heiszt es statt 'das declinierbare' (scil. prädicat?) wol besser 'der declinierbare teil des prädicats'. — Im § 285, welcher über die congruenz des nominalen prädicats handelt, durften fälle wie *varium et mutabile semper femina* nicht übergangen werden. — § 286 musten nicht blosz die beiden fälle berücksichtigt werden, dasz die subjecte lebende wesen gleichen oder verschiedenen geschlechts und dasz sie unbelebt sind, sondern auch noch der, dasz ein subject ein lebendes wesen bezeichnet, ein anderes etwas unbelebtes ('gemischte subjecte' Lattmann-Müller). auch das pronomen interrogativum, nicht blosz das demonstrativum und relativum, erleidet die § 293 besprochene congruentia inversa. — In den §§ 328—330, welche die meist als gen. part. zusammengefaszten fälle behandeln, fehlt ganz der gebrauch des gen. part. bei pronomina im masc. und fem., wie *ei militum*, *qui hominum*; nur § 328 anm. 5 heiszt es: '*qui* steht mit dem gen. oder mit einer präposition.' — In der regel § 339 a) steckt ein druckfehler. — § 341 c) fehlt unter den genitivi von adj. *nihili*. bei der besprechung von *interest* und *refert* § 343 ist zu beachten, dasz die sache, an der etwas gelegen ist, nicht blosz durch den infinitiv oder durch einen nebensatz ausgedrückt wird, sondern auch durch den acc. c. inf. und durch einen indirecten fragesatz.

Ganz zweckentsprechend würde es dem ref. erschienen sein, wenn der verf., nach vorgang von Ellendt-Seyffert und anderen, einen das notwendigste enthaltenden anhang über lateinische prosodie und metrik hinzugefügt hätte; jedenfalls hat ein solcher in einer schulgrammatik viel mehr existenzberechtigung als die so häufig beliebten (auch von Lattmann-Müller, aber erst in der 3n auflage, 'um den wünschen der freunde des buches entgegen zu kommen', ge-

gebenen) anhänge über den römischen kalender, über die münz-, masz- und gewichtsverhältnisse der Römer, was alles mit nicht mehr recht in einer grammatik steht als das einmaleins im katechismus.

Ist nun noch hinzugefügt, dasz ein gutes 'lateinisches wortregister zur syntax' und ein ziemlich ausführliches 'inhaltsverzeichnis' das äuszerlich gut ausgestattete buch zum abschlusz bringen, so meint ref. genug berichtet zu haben, um auch seinerseits endlich schlieszen zu dürfen. — Der vf. ist selbst nicht der meinung, etwas ganz vollkommenes und der besserung nicht mehr fähiges geliefert zu haben; er wird daher hoffentlich auch die vorstehenden bemerkungen und ausstellungen als einen kleinen, bescheidenen beitrag zur vervollkommnung seines buches freundlich aufnehmen und eventuell berücksichtigen. der eingehendsten beachtung aller seiner fachgenossen aber glaubt ref. das vorliegende buch des dringendsten empfehlen zu müssen, welches in der neueren schulbücherlitteratur entschieden eine sehr hervorragende stelle einnimmt.

Ratzeburg. W. Vollbrecht.

54.

PROGRAMME DER HÖHEREN LEHRANSTALTEN DER PROVINZ WESTFALEN 1873.

Arnsberg. gymn. Laurentianum. des dir. dr. Högg 50jähriges jubiläum wurde am 17 oct. 1872 festlich begangen. der ord. gymnasiallehrer dr. von Fricken gieng ab an das gymn. zu Paderborn, oberl. dr. Tücking als director des gymn. zu Neusz; es trat ein als ordentl. lehrer dr. L. Hoff aus Essen, cand. Busmann, für denselben darauf cand. Joh. Rehdans. schülerz. 222, abit. 28. — Abh.: ein planimetrischer lehrsatz, von prof. dr. Féaux. 4 s. b) rede am 22 märz 1871 von dir. dr. Högg gehalten, darstellung der groszen errungenschaften des deutsch-französischen krieges.

Attendorn. progymn. der ord. lehrer K. Rauchfusz starb am 16 jan. 1873. schülerz. 70. — Keine abh.

Bielefeld. gymnasium und realschule erster ordnung. oberlehrer K. A. A. Wortmann starb am 25 oct. 1872; dr. Hollander begab sich auf eine wissenschaftliche reise nach Italien, dr. Frost übernahm die leitung einer schule in der Rheinpfalz, dr. Richter gieng ab nach Wandsbeck. es trat ein gymnasiallehrer dr. Hoburg von Husum. die anstalt erhielt zur unterhaltung der Löbellschen bibliothek 3000 thlr. vermacht. schülerz. 318, abit. des gymn. 8, der realsch. 2. — Abh. des dir. dr. O. Nitzsch über Herodot: 1) spuren älterer redaction im Herodot. 2) über den schlusz des Herodotischen werkes. 16 s. 4. spuren der älteren redaction d. i. zum zweck der vorlesungen seien die unterscheidbaren kleineren selbständigen gruppen, erkennbar an der anwendung der recapitulationsformen, so I 18, wo vor ἐπελαύνων γὰρ (17) bei der überarbeitung ein längeres stück, vielleicht das jetzige cap. 73. 74, ausgelassen scheint. auch IV 16 scheint die recapitulationsformel darauf hinzudeuten, dasz nach cap. 15 eine lücke ist, nemlich dort ursprünglich cap. 32—36 stand. die recapitulationsformel IV 79 dagegen scheint eine einschaltung, nemlich die warnung des gottes

gegen die bakchantische feier, wahrscheinlich zu machen; ebenso V 35 die einschaltung der worte ὁ γὰρ Ἱστιαῖος — κατοχήν. II. die ansicht, dasz H. ursprünglich die absicht gehabt habe, seine erzählung über den jetzt vorhandenen schlusz hinauszuführen, bestreitet der verf. denn 1) der name τὰ Μηδικά bezeichne bei den geschichtschreibern oft ausschlieszlich den Xerxeskrieg, so Her. selbst IX 64. 2) mit dem rückzug des Xerxes verlor der krieg seinen panhellenischen charakter; 3) mit der einnahme von Sestos beginnt ein neues stück, die geschichte der machtentwickelung Athens; 4) er deutet nicht an, da, wo er auf ereignisse späterer zeit zu sprechen kommt, dasz er dieselben behandeln wolle; 5) der schlusz, die dramatische anekdote aus dem leben des Cyrus, enthält nicht nur einen trefflichen rückblick auf den Xerxeskrieg, sondern auch auf die einleitung des ganzen. Herodot verspricht allerdings VII 213 in der folge von den motiven der mörder des Ephiektos zu sprechen; dies versprechen hält der verf. auch für ein bruchstück aus den ursprünglichen freien vorträgen.

Bochum. es schieden aus cand. Röhn (an die realsch. zu Köln), vicar Briscen, dr. Sudhaus; es traten ein oberlehrer Karl Faber, vorher rector in Vreden, cand. dr. Adolf Bergmann, als kath. rel.-lehrer, W. Balkenhol, dr. Karl Barlen; zu neujahr gieng dr. Bergmann als ord. lehrer an die realschule zu Münster, in seine stelle trat K. Quossek. schülerz. am schlusz 157. — Abh.: der deutsche Nord- und Ostseestrand. von oberl. Faber. 13 s. 4. eine lebendige schilderung der natur dieser gegenden, auch mit hindeutung auf einzelne historische erinnerungen; warum aber nennt s. 12 der verf. die kugel, welche Karl XII von Schweden in den laufgräben von Friedrichshall traf, eine meuchlerische statt tödtliche? die alte erzählung von einer ermordung Karls ist ja längst als dichtung erwiesen. — Es kommt nicht gar selten vor, dasz durch schulschriften historische irrtümer sich fortpflanzen; einen eigenen eindruck machte es aber auf ref., in dem ihm spät zugegangenen programme von Zeitz von 1873 zu lesen, dasz man dort durch ein geschichtliches versehen einen verkehrten tag zu einem schulfest geweiht hat; es ist nemlich dort neuerdings eine stiftung zur verteilung solcher prämien gemacht, welche die vaterländische gesinnung unter der jugend zu fördern geeignet sind, und welche am 10 novbr., weil dies der geburtstag Scharnhorsts, des ersten organisators unseres deutschen volksheeres sei, verteilt werden sollen; Scharnhorst ist aber am 12 november 1755 geboren.

Brilon. gymn. Petrinum. oberl. Leinemann gieng ans gymn. zu Münster; am 16 septbr. 1872 starb der 1e oberl. Christoph Becker; cand. Schlothane gieng ab als hülfslehrer nach Heiligenstadt; ord. lehrer dr. H. Hockenbeck ans progymn. zu Wongrowicz; als probelehrer traten ein cand. Aug. Harz, Anton Hochstein, Jos. Pietz; der ord. lehrer F. Franke zum oberl. ernannt. schülerz. 226, abit. 28. — Abh. des gymnasiall. dr. Mitte: die vergleichende sprachforschung in ihrer bedeutung für die classische philologie. 22 s. 4. die abhandlung hebt die grosze wichtigkeit der sprachvergleichung für die classische philologie hervor, denn durch sie liege uns erst die urgeschichte der griechischen sowol wie der lateinischen sprache vor, seien in der lautlehre namen wie diäresis, tmesis u. a. mit recht verbannt, sei in der griechischen lautlehre z. b. über den laut zeta, in der lateinischen über den a-laut, über den locativ erst richtige erkenntnis erzielt, habe die etymologie, die metrik erst eine feste grundlage erhalten, sei ein tieferes verständnis der litteratur angebahnt, die älteste geschichte und mythologie in ein helles licht getreten.

Burgsteinfurt. evang. fürstl. Bentheimsches gymn. Arnoldinum und realsch. erster ordnung. die hülfslehrer O. Däske, O. Wendt und E. Brölemann wurden zu ord. gymnasiallehrern ernannt; hülfslehrer dr. Wolff gieng ab an die höhere bürgersch. in Diez. schüler-

zahl 181, abit. des gymn. 8, der realsch. 3. — Abh. des gymnasiall. dr. Gust. Eschmann: neun gedichte von Annette von Droste-Hülshoff. ein kritischer versuch. 22 s. 4. aus dem nachlasz der dichterin erschienen 1860 prosaische und poetische 'letzte gaben'. von dem inhalte des buches war schon bei lebzeiten der dichterin ein groszer teil in zeitschriften und almanachen gedruckt worden. an neun gedichten weist der verf. aus ästhetischen gründen überzeugend nach, dasz der ältere druck die letzte bearbeitung, der der 'letzten gaben' die erste ist; nach dem älteren drucke teilt der verf. diese neun gedichte mit, gibt auch einige verbesserungen zu der hauptgedichtsammlung der dichterin.

Coesfeld. gymn. Nepomucenianum. gymnasiallehrer Esch starb am 4 juni 1873. es trat ein cand. Herm. Kolck. schülerz. 138, abit. 21. — Abh. des dir. dr. Fr. Jos. Scherer: Deutschland im liede der dichter vom beginn des 17n jahrhunderts bis in die neuere zeit. 27 s. 4. nach einer kurzen übersicht über die geschichte der patriotischen lyrik der Deutschen führt der verf. viele deutsche dichterstellen zum preis des deutschen landes, des Rheins, der deutschen eiche, der deutschen sprache, der deutschen tugenden aus dem genannten zeitraum an; unter neuerer zeit ist natürlich verstanden die gegenwart, nicht was man sonst so in der geschichte zu nennen pflegt.

Dorsten. progymn. schülerz. 76. — Keine abh.

Dortmund. gymn. und realsch. erster ordnung. pfarramtscandidat hülfsl. Flume schied aus, cand. Reum erhielt eine ord. lehrerstelle, es traten ein hülfsl. dr. Prümers, dr. Bücher, Kentzler. Reum gieng zu Michael an die realschule zu Hagen; Kentzler schied aus; als hülfsl. trat ein Bert aus Groszzerau und dr. Rübel aus Minden; am schlusz geht ab dr. Prümers an das Luisenstädtische gymnasium zu Berlin, dr. Bücher an die realschule zu Frankfurt a. M. schülerz. am schlusz 443, abit. des gymn. 8, der realsch. 3. — Abh. des director dr. A. Döring: geschichte des gymn. zu Dortmund. II. 36 s. 4. die nachrichten über die ursprüngliche einrichtung der schule, welche der verf. zusammengestellt hat, geben ihm veranlassung, die einrichtung der westdeutschen schulen im reformationszeitalter mit den streng Melanchthonischen anstalten, so weit sie sich aus der betrachtung der bekannten schulordnungen erkennen lassen, zu vergleichen; dann behandelt er ausführlich das leben der ältesten lehrer, des Cyprianus Vomelius, Quirinus Reinerus, Petrus Scharfenberg, zuletzt die geschichte des gymnasiums bis zu Lambachs vertreibung 1543—1556, mit manchen interessanten einzelheiten, über die aufführung von schuldramen, das leben Hermann Hamelmanns, der auch schüler zu Dortmund war, über Henricus Betulejus, Bonifacius Erfordianus, Bernhard Copius und den fruchtbaren dichter priester Schöpper.

Gütersloh. evang. gymn. hülfsl. Kuhlmann zum ord. gymnasiallehrer ernannt; cand. theol. H. Bungeroth trat ein, als ord. lehrer dr. G. Brand von Spandau, dr. Vogel gieng ab als rector der höheren bürgerschule zu Elmshorn. schülerz. 220, abit. 15. — Abh. des ord. gymnasiall. dr. Rüter: de Ctesiae Cnidii fide et auctoritate. 32 s. 4. der verf. hält fest, dasz die persischen geschichten von Arbaces zeiten an in staatsschriften abgefaszt und wahr gewesen. seine assyrischen nachrichten habe Ktesias von den Persern, aus sagenbüchern, nicht aus annalen. Lucians und Plutarchs anklagen der unglaubwürdigkeit des Kt. sind unbegründet. begründet ist wol der vorwurf der vorliebe für sagen, aber diese teilt er mit der mehrzahl der älteren griechischen historiker. der verf. wendet sich hierauf zur prüfung des einzelnen, berührt hier aber nur die assyrische geschichte und zwar den anfang und höhepunct der herschaft. abgesehen von der chronologie ist Kt. nicht wesentlich von Herodot in seinen nachrichten über Ninus und Semiramis verschieden; der verf. geht alle diese züge des Ninus und

der Semiramis durch und findet, dasz, wenn man einzelne sagenhafte zusätze abzieht, des Kt. nachrichten durchaus glaubwürdig sind.

Hagen. realsch. erster ordnung. oberl. dr. Winkelmann gieng ab an das pädag. zu Ilfeld, ord. lehrer Th. Schuer an die städtische bürgerschule in Unna, ord. lehrer dr. Franzky an das gymnasium zu Spandau, ord. lehrer Kraftischen an die realschule zu Barmen; es trat ein oberl. dr. Meyer von Aschersleben, cand. Bartling von der höheren bürgerschule zu Arolsen, lehrer Aug. Reum von Dortmund, cand. dr. E. Rettig. schülerz. 208, abit. 3. — Abh. des oberlehrers dr. Heinr. Meyer: the Infancy of the English Drama. 19 s. 4.

Hamm. gymn. der ord. lehrer Hermann gieng ab als prof. an das lyceum zu Mannheim; als hülfslehrer trat ein dr. Meinecke aus Magdeburg. schülerz. 176, abit. 2. — Abh. des oberl. dr. Reidt: anleitung zur lösung planimetrischer aufgaben. 16 s. 4.

Herford. Friedrichsgymn. oberl. dr. J. H. Knoche starb am 10 jan. 1873. schülerz. am schlusz 147, abit. 2. — Abh. des gymnasiall. Theodor Berndt: die empfindung der naturschönheit bei den Griechen. ein vortrag zum besten der lehrerwitwen- und waisencasse des gymn. 23 s. 4. mit zugrundelegung der bedeutendern schriften über den gegenstand, besonders von Motz, handelt der verf. über den gegensatz des griechischen und modernen naturgefühls und belegt seine sätze durch zahlreiche beweise aus dichtungen. er findet den unterschied in dem gefühl der sehnsucht und stillen wehmut, das allerdings zu manchen verirrungen führt, aber auch in dem gefühl der überlegenheit über die natur. die alten reflectierten nicht über die natur, sie gaben sie wie sie ist, nicht das gefühl, welches sie erregt, sie identificieren sich mit ihr wie die kinder, sie sehen mit kinderaugen in die natur, sie entzücken sich an dem heitern licht der sonne, der pracht des vollmondes, dem meere, der pflanzen- und thierwelt. das durch die natur geweckte gefühl legt der Grieche gern seinen göttern bei, dem teilnehmenden zuschauer, er bringt das local gern in verbindung mit der handlung. doch auch im altertum finden sich ohne anklänge an unser modernes gefühl, ausdrücke des gefühls für das stillschaffende leben der natur, für die poesie der ruinen, für den frieden der natur, die vorstellung einer leidlosen natur, selbst von dem anteil der natur an den menschen, von dem tiefgemütlichen interesse der menschen an der natur (Philoktet, Aias).

Höxter. Wilhelmsgymn. hülfsl. dr. Kicherling gieng ab an die bürgerschule zu Nassau; der evang. religionsl. pf. Lohmann schied aus; es trat ein hülfsl. dr. Czwalina aus Danzig. das progymnasium ist durch erlasz vom 16 sept. 1872 zum gymnasium erhoben. es erhielt eine neue schenkung von 250 thlr. schülerz. 102. — Abh. des oberl. dr. L. Feldner: analytische beiträge zur theorie der kegelschnitte. 23 s. 4.

Iserlohn. realsch. erster ordnung. der ord. lehrer dr. O. Nicolai gieng ab an die höhere bürgersch. zu Witten; es traten ein dr. Theod. Reier von Bückeburg und dr. Fr. Lenz. der schule wurde ein capital von 10,000 thlr. geschenkt. schülerz. 205, abit. 4. — Abh. des dir. dr. Langguth: über den chemischen unterricht auf gymnasien. 15 s. 4.

Lippstadt. realsch. erster ordnung. es trat ein der neue director dr. Aust, dr. Buddeberg gieng als dirigent einer höheren bürgersch. nach Nassau, es trat ein cand. Möhl aus Marburg, gieng aber bald ab an die realschule erster ordnung zu Magdeburg, lehrer Hägi schied aus, dr. Dahl gieng über an das realgymn. zu Braunschweig; es trat ein lehrer K. Hecht von der realschule zu Elberfeld, an stelle des in ruhestand getretenen lehrers Koch trat der lehrer O. André von der höheren bürgerschule zu Wollin ein; provisorisch wurde angestellt lehrer Killmann von Hirschberg und lehrer Marschall. die anstalt erhielt beträchtliche schenkungen. schülerz. 292, abit. 7. — Abh. des oberl.

dr. Schäfer: über italienischen schulunterricht. 12 s. 4. der auf einigen realschulen, so auch der Lippstädter, bestehende unterricht im italienischen verfolgt den doppelten zweck, der erweiterten sprachlichen und litterarischen ausbildung und der verwerthung für das praktische leben. da dem verf. keines der italienischen lehrbücher, die er hier einzeln kritisiert, genügte, so arbeitete er sich eine eigene kleine grammatik aus; von der einrichtung derselben giebt er hier kenntnis, so wie er das weitere auseinandersetzt, wie ein sich daranschlieszendes sprachliches lehrbuch beschaffen sein müsse.

Lüdenscheid. höhere bürgerschule, cl. II—VI. dr. Brabänder gieng ab als director der höheren bürgersch. zu pr. Friedland; als ord. lehrer trat ein dr. Emil Lübeck. die schule ist seit juni 1872 in den bezirk des provinzialschulcollegiums übergegangen. schülerz. am schlusz 88, abit. 3. — Abh. des evang. religionslehrers pfarrer Rottmann: unsere heimat. 15 s. 8. handelt über Lüdenscheid, dessen entstehung der verf. ins 11e jahrhundert setzt; das was sich aus der älteren geschichte bedeutsames über die stadt findet, ist zusammengestellt, in neuester zeit hat bevölkerung und industrie bedeutend zugenommen und wird noch gewaltig wachsen, sobald die stadt von der eisenbahn berührt wird.

Minden. gymnasium und realsch. erster ordnung. es traten ein dr. Banning von Burgsteinfurt als ord. lehrer und cand. Flade; dr. Röbel gieng an das gymn. zu Dortmund als hülfsl., dr. Weitzel geht ab an die realsch. zu Schwerin; oberl. Schütz erhielt den professortitel. schülerz. am schlusz 331, abit. des gymn. 5, der realsch. 2. — Abh. des oberl. K. Schmidt: die sprachliche thätigkeit des niederen volkes. 36 s. 8. der verf. meint, im programm sei seiner ansicht nicht der ort, 'um tiefgelehrte arbeiten über abstruse themata daselbst niederzulegen', er biete lieber eine reihe anspruchloser bemerkungen über dinge, die sich eigentlich jeder gebildete selbst sagen könne, wenn er über wesen und leben der muttersprache einmal nachdenken wolle. die arbeit ist aus einem öffentlichen vortrage entstanden; sie gibt eine menge von beispielen, wie das volk fremdwörter und wörter der eigenen sprache sich aus misverständnis oder aus laune zurechtlegt; sie bezieht sich aber nicht, wie man aus den eingangsworten schlieszen könnte, auf die deutsche sprache allein, sie geht auch auf die griechische und lateinische litteratur ein, auf verkehrte etymologieen bei den alten usw., allerdings tiefgelehrtes eingehen vermeidend.

Münster. gymn. I A, I B, II A, II B, III A, III B, IV, V, VI sind sämtlich in 2 coetus geteilt, also 18 classen. als oberlehrer trat ein B. Leinemann von Brilon, als cand. dr. Franz Giese und cand. L. Brungest, als ord. lehrer Franz Schröder vom gymn. zu Culm, hülfsl. dr. Meinhold als ord. lehrer angestellt; als probelehrer traten ein cand. dr. Franz Potthast, Wilh. Kemper, dr. K. Betke. hülfsl. dr. Schwering gieng über an die akademie; hülfsl. J. Bäumer an das gymn. zu Warendorf, cand. Barkholt an das progymn. zu Warburg; es schieden aus cand. W. Prim und G. Hane. am 15 dec. 1872 starb prof. dr. Engelbert Boner. schülerz. am schlusz 643, abit. 58 und 15 externi. — Abh. des prof. dr. Herm. Middendorf: über einige stellen in Horazens oden. 13 s. 4. Hor. carm. I 18, 12 mit Mitscherlich gegen Nauck zu erklären; II 6, 7: lassus bezieht sich auf Septimius, der in seiner kriegerischen laufbahn über Tiberius (epp. I 9) manche beschwerden erduldet hat; II 9, 23: Geloni = Scythen, Horaz verwechselt wie andere (Herod. IV 108) die Gelonen mit den Budinen; III 30, 14: superbia = stolzer lohn = Delphica laurus; IV 3, 23 ist hinter lyrae zu interpungieren (gegen Nauck), spiro = dichterhauch haben (vgl. IV 16, 29); IV 4, 14 Naucks interpunction zu verwerfen; IV 5, 9 ff.: cunctari bez. nur das sich verspäten, noch nicht heimkehren; an nutrit rura Ceres ist nichts zu ändern; IV 14, 51 bezieht

sich auf die demütigung der Sigambern durch Augustus a. 16, kurz vor dem anfange des vindelikisch-rhätischen krieges (Dio 54, 26) (unrichtig Dillenburger), caedes auf die clades Lolliana (Vell. II 97).

Münster. realschule erster ordnung. cand. Feitel gieng ab an die höhere bürgerschule zu Eschwege; dr. Höne gieng ab als oberl. an die realschule zu Osnabrück, es trat ein cand. Böhmer aus Essen, gieng aber bald ab an die höhere bürgerschule zu Papenburg, cand. Gruchot an das gymn. zu Rheine; der evang. religionslehrer pfarrer Thilo schied aus, für ihn trat ein prediger Jordan. zeichenl. Frede tritt in ruhestand; als hülfsl. angestellt dr. Püning, als ord. lehrer trat ein dr. Bergmann von Bochum. schülerz. am schlusz 373, abit. 7. — Abh. des reall. dr. Hubert zum Eger: einiges aus den elementen der chronologie. 18 s. 4. die abhandlung zerfällt in folgende teile: der tag und seine teile, die woche, der monat, das jahr, das bürgerliche jahr, die verschiedenen völker, cyclus, periode, ära.

Münster. akademie. ind. lect. p. sem. aest. 1873. commentatio de Menaechmorum fabulae Plautinae prologo. scr. P. Langen. 9 s. 4. enthält mit ausscheidung der späteren zusätze den prolog in der form, die er wahrscheinlich bei der ersten aufführung des lustspiels nach Plautus tode hatte, mit einigen abweichungen von Ritschls texte, auf 47 verse reduciert (vgl. jahrb. 1873 s. 833).

Münster. akademie. ind. lect. a. 1873/4. praemissa est P. Langeni quaestiuncula grammatica. 4 s. 4. istius illius nullius usw. können nicht mit Ritschl tribrachisch gemessen werden; unrichtig sei auch die ansicht Corssens, dasz durch den ictus gleich die erste silbe von ille könne verkürzt werden; es seien in den von Ritschl angeführten Plautinischen stellen die gen. illius istius zweisilbig zu lesen oder vielmehr eine mittelform zwischen illius und illi, nemlich illis anzunehmen, so Curc. 716. Merc. 51. Epit. I 2, 16. Most. 746. Merc. 144. Pseud. 1196. Acc. 136.

Münster. akademie. ind. lect. a. 1874. prooem. scr. J. Rospatt. 16 s. 4. handelt über die verhältnisse zwischen Philipp von Macedonien und den Römern bis 205 v. Chr.

Paderborn. gymn. Theodorianum. I—II in parallelcötus geschieden, 13 classen. oberl. F. W. Grimme gieng ab als director des gymn. zu Heiligenstadt, hülfsl. K. Schallau als rector des gymn. zu Rietberg, hülfsl. W. Huckestein, gymnasiallehrer dr. Erdmann als regierungs-schulrath zu Minden, probelehrer Memmenhoff nach Recklinghausen; die 4e hülfslehrerstelle, in eine 9e ord. lehrerstelle verwandelt, erhielt hülfsl. Wiedmann, cand. Brand trat ein als hülfsl., als ord. lehrer dr. v. Fricken von Arnsberg, als probelehrer cand. Mering. schülerz. am schlusz 519, abit. 74. — Abh. des oberl. Hörling: gedankengehalt in Schillers lied von der glocke nebst erläuterungen. 23 s. 4. bringt nichts neues.

Recklinghausen. gymn. gymnasiallehrer K. Gallien gieng als oberl. an das gymn. zu Wongrowicz, dr. Stelkens in ein pfarramt, cand. dr. Stiene an das gymn. zu Warendorf. es trat ein gymnasiallehrer Jos. Schürholz von Maien, cand. W. Memmenhoff von Paderborn, als religionslehrer cand. W. Huckestein. schülerz. 168, abit. 18. — Abh. des prof. dr. Wilh. Caspers: über die tropen und figuren. 22 s. 4. einige notizen über die tropen, zum gebrauch für schüler, mit einigen anfechtbaren sätzen.

Rheine. gymn. Dionysianum. der ord. lehrer dr. Caspar Göbbel starb am 16 jan. 1873; cand. Brungert gieng als hülfsl. an das gymn. zu Münster; als hülfsl. trat ein Herm. Gruchst von Münster, als probelehrer cand. Schneiderwirth und Krembs. schülerz. 177, abit. 19. — Keine abh.

Rietberg. progymn. Nepomucenum. rector dr. Dyckhoff gieng als director des gymn. nach Wongrowicz, der evang. religionslehrer pf.

J. to Settel gieng ab; als rector trat ein K. Schallau. schülerz. 70. — Abh. des gymnasiallehrers Anton Pieper: behandlung der berührungsaufgaben. 17 s. 4.

Siegen. realsch. erster ordnung. Ed. Menzel gieng ab an die höhere bürgersch. zu Altena, es trat ein cand. Poelmahn, zeichenl. G. Hermann aus Oberstein. schülerz. 274, abit. 10. — Abh. des dir. dr. K. Schnabel: bemerkungen über den unterricht in der chemie auf realschulen. 12 s. 4. der verf. spricht für den beginn des unterrichts in der chemie in secunda, setzt fest das pensum für die abiturienten, wobei die forderungen des prüfungsreglements als zu hoch bezeichnet werden, verteilt den unterrichtsstoff für die classen secunda und prima, handelt über die lehrmittel und die notwendigkeit besserer vorbildung der lehrer auf der universität.

Soest. archigymn. es trat ein cand. Rich. Stegmann, geht ab als gymnasiallehrer nach Detmold; cand. Aug. Klempt trat ein als hülfslehrer; der seit 1858 emeritierte dir. dr. Patze starb am 2 febr. 1873. schülerz. 240, abit. 9. — Keine abh.

Vreden. progymn. Georgianum. der evang. religionslehrer pfarrer Blöbaum gieng ab, et trat ein pf. Bruns. schülerz. 39. — Keine abh.

Warendorf. gymn. Laurentianum. director dr. Lucas starb am 20 nov. 1872; es gieng ab gymnasiallehrer dr. Caspers und hülfsl. dr. Priem, hülfsl. Hüser nach Bochum; es traten ein hülfsl. Bäumer von Münster, cand. Berning, hülfsl. dr. Stiene von Recklinghausen. schülerz. 207 (150 ausw., 57 einh.), abit. 21. — Abh. des wiss. hülfslehrers Zumloh: disputatio de linea curvata, quae respondet aequationi $x^3 + ay^2 + b^2 x = o$. 10 s. 4.

Warburg. progymn. gymnasiallehrer dr. B. Hüser gieng ab an das gymn. zu Paderborn, es trat ein cand. A. Barkholt. schülerz. am schlusz 162. — Keine abh.

Herford. Hölscher.

55.

PHILOLOGISCHE PROGRAMME DER PROVINZEN SCHLESIEN, SACHSEN, BRANDENBURG. 1873.

Brieg. königl. gymn. 11 lehrer, 1 candidat, 1 kathol. religionslehrer, 1 gesanglehrer, 364 schüler, 3 michaelisabiturienten. bibliothek reichlich vermehrt aus den verschiedensten gebieten. — Abh. des prof. dr. A. Tittler: kritische beiträge zu Livius und Cicero. verf. geht von andeutender besprechung der neuern leistungen für Livius aus, bespricht dann einzelne stellen, so Liv. 24, 25, 1, wo zunächst bei stupere angestoszen wird, die vermutungen für dies wort angeführt und zum teil bekämpft werden, dann eine verbesserung vorgetragen wird: nec student habere nec modice habere sciunt, deren begründung verf. versucht. die hsl. überlieferung publiciorum wird als durch das schon in die ausgaben aufgenommene suppliciorum richtig gebessert bezeichnet. zuletzt wird dann noch Autenrieths herstellungsversuch (s. neue jahrb. 1871 s. 863), dem verfasser erst nachträglich bekannt geworden, besprochen und verworfen, ebenso tritt verf. gegen die veränderung publicationum für das richtig in suppliciorum gebesserte publiciorum der hss. auf. weiter behandelt verf. Cic. in Verr. V 43, 114, bei deren besprechung über abuti c. acc., in der bedeutung des aufbrauchens, vernichtens, aufhebens, eingehend gehandelt wird. verf. will libertate hac in libertatem hanc ändern, doch macht er für seine correctur nur den anspruch der wahrscheinlichkeit. weiter wird dem worte abuti die be-

deutung des misbrauchens abgesprochen, es soll vielmehr nur ein verstärktes uti sein und der abl. dabei das mittel bezeichnen, von welchem mehr oder weniger reichlicher gebrauch gemacht wird. der grundbegriff des verbi soll der des abnützens sein. eine der stelle der Verrinen ähnliche soll sich bei Cicero nicht finden, in welcher abuti den abl. hätte. für seine herstellung des acc. beruft sich verf. noch auf die codd. weiter wird besprochen Cic. Verr. V 48, 112, hier will verf. hinter salute ein savia einschalten, in Cic. pro Mur. 4, 9 wird hinter nostros ein rivulos eingefügt, in Cic. Verr. V 43, 113 wird nach abweisung anderer vermutungen conscios für crimina sua der ausgaben und vos, nos der hss. gelesen, Liv. 23, 35, 7 concordiae vor curae eingesetzt, Liv. 22, 4 wird collibus und decepere angefochten und für ersteres unter benutzung hsl. lesart intervallis corrigiert und dabei über die häufigkeit der vertauschung der endungen gesprochen, auch in Liv. 22, 8 ad penates aus ac penatibus gemacht, in Liv. 22, 6 nach Polyb. III 84 humoribus für humeris gegeben, in Liv. 22, 4 wird decepere mit benutzung der hsl. überlieferung verworfen und haut dispectae gesetzt, wobei dann über häufigen ausfall von aut und haut gehandelt, auch der von ut erwähnt wird. Liv. 22, 4, 3 soll in primo für iam primo gelesen werden, Liv. 22, 54 soll facies ut für faciam gelesen werden. ein solches ut wird Liv. 1, 19, 4 vor illis eingefügt, dagegen Liv. II 12, 5 at tu für unverständliches ut gelesen. Liv. 1, 29 wird nach cum ein lacrimis eingeschoben und exiere oder exire für exirent hergestellt, zugleich mit ut ein neuer vordersatz begonnen, zu dem ein zweigliedriger satz et — lacrimas und vocesque — exaudiebantur nachsatz ist. Liv. 1, 32, 10 wird hergestellt: adipiscamur cum disnuntius Romam redit. jedenfalls dürfen die versuche des verf. eine eingehende prüfung der für Cicero und Livius competenten kritiker in anspruch nehmen, wir glauben, dasz manche der gegebenen herstellungen wol später in den text aufgenommen wird, an andern stellen geht aber verf. doch wol etwas zu kühn vor.

Lauban. evang. stadtgymn. 8 lehrer, 1 musikdirector, ein caplan und 1 turnlehrer als hilfslehrer. 172 schüler im sommer, 153 im winter, 3 michaelis- und 2 osterabiturienten. dr. Zillischewski trat als 4r ordentl. lehrer ins collegium, für die 9e lehrerstelle ist der elementarlehrer Ehrig gewählt, der auch den turnunterricht erteilt. — Abh. des dir. Hoppe: die sprache des philos. Seneca. ausgehend von dem trotz aller ihm hier und da nachgewiesenen und bei einem derartigen buche wol erklärlichen mängeln immerhin schätzenswerthen und anregenden buche von Dräger: hist. syntax der lat. sprache 1r teil will verf. die arbeit, die er selbst als ersten versuch bezeichnet, durch eine behandlung der sprache des philos. Seneca ergänzen und berichtigen. Seneca ist ihm, das schickt er voraus, kein sprachneuerer, vielmehr ist, was ihm gegenüber den classischen autoren eigentümlich scheint, eigenheit der latinität des 1n jahrhunderts überhaupt. verfasser folgt dem von Dräger beschrittenen gange und handelt zuerst über das substantivum. der darlegung seines gebrauchs läszt er eine besprechung der erweiterung des sprachschatzes durch neubildung von worten vorausgehen. da führt verf. verzeichnisse an von worten auf io (91), woran einige worte auf io mit besonderer bedeutung bei S. sich schlieszen, auf us (42), wozu wieder worte kommen, die bei S. besondere bedeutung haben, auf tas (9), auf mentum (19), auf ora (12), auf arcus, orcus (um) 16, auf or, ex (11), dann von deminutiven, und displicentia, vafritia, dann wird über substantivierung von adiect. und participiis gehandelt nach den zwei kategorieen der uneigentlichen und eigentlichen substantivierung. bei letzterer kategorie werden wieder mehrere unterabteilungen gemacht. warum in diesen verzeichnissen, die doch einen überblick über neubildung geben sollen, auch worte aufgeführt werden, die schon früher bei Cicero und vor Cicero vorkommen, also nicht neubildungen

der latinität der kaiserzeit oder gar des Seneca sind, läszt sich nicht merken. vortrefflich sind die die art der worte betreffenden besprechungen, ebenso die nachweisung der nichtproductivität des Seneca und der abneigung des schriftstellers gegen neues und auffallendes. s. 13 beginnt dann die auseinandersetzung über den gebrauch, wobei vf. der Drägerschen kategorieen und paragraphen sich bedient, sie nur durch stellen aus Seneca, die mit sorgfalt zusammengesucht sind, verbessernd. unter § 7 macht er Dräger den vorwurf, die aufzählung der plurale von abstracten sei bei ihm weder vollständig noch correct, und trägt dann plurale von abstracten aus Cicero in menge nach, sowie er auch eine auswahl von pluralen von abstracten aufführt, welche Dräger Cicero abspricht, obschon sie bei Cicero vorkommen. dann stellt er die pluralen abstracta bei Seneca zusammen unter bezeichnung der schon vor S. auch vorkommenden, die von Dräger übergangenen pluralen abstracta bei Seneca hebt der verf. durch druck hervor. im ganzen hat nach Hoppe Seneca 211 plurale abstracta, von denen 115 schon früher erscheinen. Seneca gebraucht nach dem verf. den plural, wenn eine wiederholung bezeichnet werden soll oder die concinnität der rede ihn fordert. H. wendet sich nun zum adiectivum, beginnt hier wieder mit einer besprechung der neubildungen, wobei er neue adi. auf alis, ilis, bilis, auf arius, aris, orius, auf eus, auf atus, auf icus und icius, auf ivus, auf idus, auf undus, auf inus und anus, auf osus aufzählt, dann die eigentümlichen worte grandiscapius, octiferius, sotagius, tardiloquus anführt, die seltenheit von reliquus und die neutrale flexion von victrix constatiert, eine anzahl von mit ico zusammengesetzten adiect. und part. beibringt. auch in diesen abschnitten kann er es nicht lassen, adiectiva aufzusuchen, die bereits vor Seneca vorkommen, doch beschränkt er sich hier wenigstens im ganzen auf die classischen dichter, deren sprache ja für die prosa der kaiserzeit maszgebend wurde, und auf die schriftsteller der vorclassischen zeit und der ersten kaiserzeit. was den gebrauch des adi. bei Sen. betrifft, so hat Hoppe Drägers verzeichnis der adiectiven und adverbialen compar. und superlative aus Seneca vervollständigt. eine fortsetzung dieser für die geschichte der sprache ohne zweifel förderlichen arbeit, die nur recht viele anregen möchte, gleich genau die sprache anderer schriftsteller unter zugrundelegung des Drägerschen buches zu untersuchen, ist zugesagt.

Grosz-Strehlitz. städt. gymn. 10 lehrer, dazu ein cand. theol. als evang. religionslehrer, und 1 lehrer für rechnen in V und IV, im laufe des jahres wurde das gymn. durch aufsetzung von I vollständig, dr. Stange als hilfslehrer angestellt, bibliothek reich vermehrt durch werthvolle werke. im winter 227, im sommer 211 schüler. — Abh. des lehrers Frz. Rothkegel: betrachtungen über die rede des Maecen bei Cass. Dio LII 14—40. nach einer einleitung, in welcher der verf. über die regierungsmaxime des Augustus, die er zur befestigung seiner macht und sicherung derselben für seine nachfolger verfolgte, mit groszem geschick spricht, wobei auf C. Peter, Höck, Bekker-Marquardt und Lange verwiesen wird, dann den immer weiter fortschreitenden aufbau der absoluten monarchie schildert und das durch bereitwillige zugeständnisse einer gewissen scheinmacht herbeigeführte gute einvernehmen zwischen kaiser und senat hervorhebt, geht er auf die rede des Maecenas bei Dio Cass. LII 14—40 selbst über, erwähnt die veranlassung derselben und die der vorangehenden des Agrippa nach LII 1, erklärt beide reden für arbeiten des schriftstellers, den personen in den mund gelegt, wobei auf P. S. Frandsens buch über Agrippa verwiesen wird. die rede des Agrippa ist nach R. nur eine folie zu der des M. als der wichtigern. verf. wendet sich dann zu der frage, ob beide reden nur rhetorischer schmuck bei Dio seien oder etwa ein wichtiger, tiefer liegender zweck damit verbunden, sucht die erste meinung zu widerlegen und führt hier recht beachtenswerthe gründe

an; ihm ist Dio zur abfassung der reden durch die zustände seiner zeit, die drückende willkürherschaft, die dadurch erzeugte unzufriedenheit der senatorischen partei, die sehnsucht nach besserm veranlaszt. Dio soll die absicht gehabt haben, der oppositionellen stimmung der senatorenpartei gegen das herschende regierungssystem ausdruck zu verleihen, wünsche und ansichten derselben in betreff der besten staatsform in einem bestimmten systeme darzulegen, eine art verfassungsurkunde zu entwerfen, nach welcher der schrankenlosen willkür des staatsoberhauptes durch abgrenzung der kaiserlichen macht und bestimmung der rechte und befugnisse des senats ein ziel gesetzt werden sollte, und er soll durch die eigentümlichen zeitverhältnisse veranlaszt sein, gerade in der angegebenen weise seine willensmeinung darzulegen. im weitern geht dann verf. im einzelnen auf den inhalt der rede ein und will nur diejenigen rechte und befugnisse betrachten und beurteilen, die dem senate vindiciert werden. er beginnt mit der vorführung der übersetzung des cap. 31. dem inhalte des capitels gegenüber wird dann die bedeutend einfluszreichere stellung des senats unter Augustus und die schimpfliche und entehrende weise, mit der er von den despoten behandelt ward, hervorgehoben, daneben aber auch die schmachvolle ohnmacht und erbärmlichkeit des senats in dieser zeit ans licht gestellt. darauf die im vorbezeichneten capitel vom senate erhobenen* ansprüche nach den drei gebieten, auf welche sie sich erstrecken, erörtert. die nichtberechtigung der ersten forderung wird im ganzen dargethan, zugleich auch hingewiesen, dasz es sich dabei im wesentlichen nur um wahrung des guten scheines (τὸ τὴν βουλὴν πάντων κυρίαν εἶναι δοκεῖν), nicht um wirkliche machtstellung handle. die zweite forderung, anteil an der gesetzgebung, wird hingestellt als ein reformvorschlag zur herstellung geordneter zustände, aber ihm keineswegs beistimmung gezollt, auch wiederum betont, dasz auch hier es sich nur handle um wahrung des guten scheines. endlich wird auch die von Dio geforderte richterliche competenz des senats behandelt; ihr wird unter beobachtung der zeitverhältnisse berechtigung zugestanden, die forderung als eine gebotene bezeichnet. diese behauptung weist nun verf. durch schilderung der zeitverhältnisse nach. dabei wird ausgeführt, wie Dio durch die übertragung der gerichtsbarkeit über die senatoren an den senat besonders die systematische bekämpfung der freien meinungsäuszerung wiederhergestellt sehen wollte, keineswegs strafbare thaten, wirkliche verbrechen geschont verlangte. die wesentliche bedeutung des privilegiums eines eximierten gerichtsstandes wird zugegeben, aber zugleich hervorgehoben, dasz mit zugeständnis dieses privilegii nichts gewirkt wäre, wenn nicht zugleich allem kaiserlichen einflusse im gebiete der senatorischen jurisdiction die spitze abgebrochen würde. das aber verlangt Dio nicht.

Tarnowitz. realschule erster ordnung. 7 lehrer, 1 kath. caplan als religionslehrer, 1 zeichenlehrer, 1 lehrer der vorbereitungsclasse, im sommer 204, im winter 201 schüler. neu eingetreten oberl. Dieckmann, am schlusse des sommers. ausgetreten elementarl. Schiller, eingetreten elementarl. Hentschel. — Abh. des oberl. Dieckmann: die bedeutung des westlichen kriegsschauplatzes für den archidamischen krieg. in der einleitung geht verf. von der erörterung der ursachen des beginnes des krieges und der versuche, Spartas beginn bei ungenügender rüstung zu erklären, aus. diese erklärungsversuche versucht der verf. zu widerlegen, und die vorgebrachten gründe dürften wol zu weiterer erwägung zu veranlassen geeignet sein. es werden dann die zum kriege treibenden ursachen selbständig aufgesucht

* erhoben, sagen wir aus der ansicht des verf. heraus, nicht, weil er uns gerade von seiner meinung unbedingt überzeugt hätte.

und beachtenswerthe momente für anderweite ableitung des unzeitigen anfanges beigebracht. Sparta hoffte nach dem verf. infolge der erhebung von Potidaia und des langen widerstandes der stadt auf baldigen sieg durch gleichzeitige operationen auf beiden seiten. verf. kommt zu dem schlusz, den verhältnissen im ion. meere und westlichen Griechenland sei kein einflusz auf den ausbruch, wol aber ein entscheidender für den verlauf des archidamischen krieges zuzuschreiben. der zweite abschnitt führt die überschrift: der athen. kriegsplan und der westen und erörtert folgende puncte: Perikles, voll vertrauensvoller zuversicht infolge der besonnenen vergleichung der beiden gegner und ihrer kräfte, rieth zur vollständigen und unbedingten beobachtung der defensive zu lande, warnte vor jeder landschlacht, mahnte zur kräftigsten offensive zur see, widersprach einer eroberungspolitik. so rieth Perikles zur conservativen politik. im kriegsplane des P. spielen die expeditionen im ion. meer eine grosze rolle. hier wurden zunächst bundesgenossen erworben. die gründe des anschlusses von Akarnanien an Athen werden entwickelt. die wichtigkeit der westlichen bundesgenossen wird hervorgehoben, zugleich auch die vorteile, die der westliche kriegsschauplatz brachte, lähmung des peloponnesischen handels, erstickung der feindlichen seemacht, vergeltung für plünderung von Attika, nutzlosigkeit der jährlichen einfälle, hinderung Siciliens, hülfe zu leisten, auf welche Sparta rechnete. der kriegsplan des Per., den kampf nach westen zu legen, um gegen osten geschützt zu sein, wird gebilligt und aus den verhältnissen begründet. Korinth und Sparta musten, wenn ihnen freie hand gelassen wurde, den kriegsschauplatz nach osten verlegen, wo die von Athen geknechteten bundesgenossen auf fremde intervention harrten. Sparta und Korinth musten ihre ersten pläne aufgeben und Athen im westen entgegentreten. nach abermaliger ausdrücklicher billigung des planes des Perikles wird die frage aufgeworfen: wie kam es, dasz der krieg 10 jahre dauerte und der erfolg nicht Athens interessen entsprach und wer trug die schuld? die antwort soll ein überblick über den gang der ereignisse geben, der nun in einzelnen abschnitten nach den jahren vorgeführt wird. zuerst faszt D. die jahre 431—430 zusammen und bespricht die während derselben nach diplomatischen sendungen an die einzelstaaten geschehenen züge nach dem westen und deren erfolge. die einzelnen thatsachen, wie sie verf. im anschlusse an die vielfach citierten quellen ganz vortrefflich erzählt, brauchen wir hier nicht zu wiederholen. der zug des zweiten jahres gegen die küsten wird als demonstration aufgefaszt, Potidaia als das wahre ziel aller unternehmung in diesem jahre hingestellt, die Peloponnesier als während dieser jahre nur im westen thätig bezeichnet. es folgt die periode von 429—427, beginnend mit der sendung Phormions, veranlaszt durch den zug der Korinther 431 und den angriff der Ambrakioten auf Ἄργος Ἀμφιλόχιον. Phormions thaten werden ausführlich geschildert. die handlungsweise der Athener in diesen jahren wird mit der zur zeit des Perikles in vergleich gesetzt und mannigfaltige sonderbarkeiten ans licht gestellt, besonders Korcyras unthätigkeit, die bewährung der festhaltung des Perikleischen kriegsplanes dargethan, auf den einflusz der pest hingewiesen, sowie der tod des Perikles als ein nationales unglück dargestellt, Mytilenes abfall 428 erwähnt, als prüfstein der richtigkeit der bisherigen kriegführung, zuletzt des Asopios verhalten einer kritik unterzogen. es schlieszt sich an die darstellung der jahre 427—424. hier wird das verhalten der Spartaner ein anderes; sie wenden sich dem westen zu, ihren besitzstand zu sichern, schon ist ein begehren nach frieden vorhanden, auch die Athener stürzen sich mit erneutem eifer in den kampf, es erwachen die alten eroberungsgelüste, es beschäftigten sie die sicil. angelegenheiten, die eroberungspläne des Demosthenes und die festsetzung an der peloponnesischen küste. alle drei dinge werden eingehend erörtert und die

darauf bezüglichen thatsachen und absichten sachgemäsz kritisiert, zuletzt handelt es sich zumeist um die thatsachen von Sphakteria, die von Kleon an die gesandten der Spartaner gestellten forderungen werden gebührend getadelt, die änderung des kriegsplanes nach bruch der verhandlungen hervorgehoben. die erwähnung des athenischen unglücks bei Siphai nebst dem tode des Hippokrates schlieszt die abhandlung ab, ein schlusz faszt dann die gewonnenen ergebnisse zusammen.

Breslau. königl. kathol. St. Matthiasgymn. 25 lehrer, 15 classen, 698 schüler im winter, 650 im sommer, 26 abit. cand. dr. Niederführ und Tischer giengen ab, cand. dr. Elsner und Brakator traten ein im beginne des schuljahrs, im januar gieng ab cand. Tschudi, es trat ein cand. dr. Sommerfeld; oberl. dr. Becher starb, für ihn cand. dr. Kunisch; zu ostern verliesz die anstalt der lehrer Theiss, an seine stelle trat cand. dr. Hahn; religionslehrer prof. dr. Weber gieng ab, pfarrer Müller gab für ihn den religionsunterricht. — Abh. des dir. dr. Reisacker: Horatius in seinem verhältnis zu Lucretius und in seiner culturgeschichtlichen bedeutung. in der einleitung gibt verf. kurze andeutungen über die entwickelung der cultur bei den Römern bis auf Lucretius und Horatius, wobei er auf das vorbild, das die Griechen den Römern gegeben, sich eingehend einläszt und den groszen seit Euripides oder eigentlich Epicharmos begonnenen culturkampf schildert. diesen kampf kämpften dann weiter die schulen des Zenon und Epikuros. vertreter der Epikureischen schule bei den Römern ist Lucretius, an ihn schlieszt sich in naturphilosophischen und ethischen ansichten Horatius an. beide waren in ihrem dichten von den einflüssen ihrer zeit und umgebung abhängig. zeit und umgebung der dichter werden geschildert, das wiedererwachen des glaubens an die verheiszungen der götter von Roms bestimmung zur weltherschaft nach Augustus siege bei Actium hervorgehoben, die vergötterung der herschenden fürsten besprochen, und Horatius stellung zur vergötterung des Augustus dargelegt und mit dem göttlichen preise des Epikuros durch Lucretius verglichen. dem Hor. erscheinen nach R. alle götter nur als ausgeburten der dichterischen phantasie. verf. erörtert nun Hor. klare erkenntnis von der macht der poesie und ihrem engen zusammenhange mit der religion des volkes. Hor. hat als schaffender dichter den volksglauben neu belebt durch unterlegung eines philos. gedankens, und war auch darin fortsetzer des Lucretius. Lucretius art und weise bei dieser umgestaltung des glaubens wird erörtert, dann des Horatius stellung zu den göttern und die art und weise seiner anwendung derselben in seinen dichtungen besprochen, beim lobe des Augustus habe er wesentlich sagen wollen, was der fürst sein solle, dasselbe sei seine absicht dem Römer zu zeigen, und dasz eignes sittliches verschulden das grosze unglück Roms herbeigeführt habe. daher kommen seine mahnungen zu einem bessern, einfachen und genügsamen leben, zur bewahrung und erhaltung des gottesdienstes auch nach äuszerer form, der dichter hebt als ursachen der verschuldung die zerrüttung der familien und verkehrte erziehung der jugend hervor, erwartet die besserung von der verbreitung der gegen die falsche begierde gerichteten moral Epikurs, diese stellt er daher in vielen seiner gedichte dar. weiter weist verf. des H. zugehörigkeit zu den Epikureern, was seine ethischen und religiösen anschauungen betrifft, nach. des Horatius wie des Lucretius frommsinn beruhen auf rein ästhetisch-religiösem denken und fühlen. bei Hor. sind die götter oft nur dichterische hülle für ethische und politische zwecke. des Hor. götter sind die des Epikuros und Lucretius, die ethischen und politischen vorstellungen, wie sie aus Lucretius bekannt sind, treten auch bei Horatius hervor; dieser zeigt in der allgemeinen geschichtlichen betrachtung dieselbe grundlage wie jener, er bekundet ein besonderes interesse für den geschichtlichen zusammenhang, dabei deutet er nach Lucretius auf das

im leben und culturgange der menschen herschende gesetz der beständigen veränderung hin. wie Lucretius hält Horatius seinen zeitgenossen das leben der bewustlosen thiere vor augen. weiter wird des Horatius stellung zum glauben an die unterwelt besprochen und seine abhängigkeit von Lucretius auch in der deutung der qualen der unterwelt auf die diesseitigen qualen des herzens dargelegt. Horatius wie Lucretius richten allen ernst der betrachtung auf das diesseitige leben, das unglück der zeitgenossen, beide dichter erbauen ihre weisheitslehre auf den ernsten grundlagen der betrachtung der dunkeln macht des unbestandes und des todes auf. verschieden sind beide dichter infolge der verschiedenen verhältnisse, unter denen sie leben, in betrachtung und benutzung des lebens. wir können die besprechung dieses gehaltreichen programms nicht abschlieszen, ohne es auszusprechen, dasz wir selten in programmen so bedeutende leistungen gefunden haben, und den wunsch hinzuzufügen, dasz der verf. noch recht viele ähnliche erzeugnisse seiner denker- und forscherarbeit der wissenschaft zur förderung darreichen möge.

Breslau. Elisabethgymn. 22 lehrer, 643 schüler im sommer, 604 im winter, 15 classen, 10 michaelis- und 11 osterabiturienten. oberl. Stenzel trat in den ruhestand. — Abh.: Plutarchos über die seelenschöpfung im Platonischen Timaeos von Berthold Müller. das vorwort bezieht sich auf eine abhandlung des verfassers im Hermes IV 390, worin er gezeigt hat, dasz die schrift bis auf wenige leicht ergänzbare zeilen lückenlos überliefert, aber durch eine blattversetzung in unordnung gerathen, danach erklärt M. die schrift für eine der am besten erhaltenen. er meint, man müsse sich E, dem Parisinus 1672 anschlieszen, wolle man den text herstellen, und gibt zur rechtfertigung dieser meinung eine übersicht über die hss. und eine charakteristik derselben. ebenso werden die hss. der ἐπιτομή περὶ τῆς ἐν τῷ Τιμαίῳ ψυχογονίας, einer fast wörtlichen wiederholung von cap. 22—25 der schrift selbst besprochen, E gilt seit Wyttenbach als hauptcodex für die schrift, wie für die moralia überhaupt, der von andern ins 13e und 14e jahrh., von Bähr ins 16e gesetzt wird, doch fehlt der letztern angabe die glaubwürdigkeit. verf. behandelt des weitern die geschichte von E, beschreibt den codex und gewinnt eine ungefähre zeitbestimmung, indem er die hs. in das 13e jahrh. setzt. weiter wird gezeigt, dasz bei anfertigung von E mehrere hände thätig gewesen sind, und Wyttenbachs meinung, E sei aus A abgeschrieben, widerlegt, verfasser führt dann eine tabelle vor, um kenntlich zu machen, welche stelle die einzelnen schriften in den verschiedenen cod. einnehmen und gelangt zum schlusse, E hat 78, A nur 69 abhandlungen, und in anderer ordnung, die 69 in A und E stehenden abhandlungen finden sich auch im Laur. 80, 5 und Marc. 248 und genau in gleicher reihenfolge wie in E; andere kleinere mss. der moralia enthalten mit geringer abweichung dieselben 69 schriften in gleicher reihenfolge. demnach musz es im 15n jahrh. eine hs. gegeben haben, welche nur jene 69 schriften in der von E besagten reihenfolge enthielt, davon sind abschriften auf uns gekommen, in denen aber jene sammlung zum teil erweitert ist, zum teil die abhandlungen anders geordnet sind. die ursprünglichkeit der reihenfolge in E wird erwiesen. A hat die schriften nach gewissen kategorieen geordnet. auch die kleinen schriften, welche E mehr hat als A, scheinen früher eine besondere sammlung gebildet zu haben. die abhandlung de animae procreatione, sowol isoliert als in einer sammlung überliefert, stammt doch in allen ihren hss. aus einer quelle, da alle hss. die gleichen verderbnisse des textes enthalten und ebenso die umstellung zweier am anfang gleicher abschnitte, der beste repräsentant der ganzen handschriftensammlung ist E, denn bei verschiedenheit der lesart erweist sich diejenige von E immer als richtig oder am wenigsten verdorben, er ist wol der älteste codex der schrift und steht der gemeinschaft-

lichen quelle so nahe, dasz sich spuren der richtigen ordnung in ihm erhalten haben. verf. erstattet nun bericht über die von ihm gebrauchten hülfsmittel neben den mss. die letzten seiten der vorrede werden benutzt, die frage über den hiatus bei Plut. neu zu behandeln. verf. meint — und man wird hier seiner vorsicht die beistimmung nicht versagen — bei der kritik des textes dürfe Benselers entdeckung, betreffend den hiatus bei Plutarchos, nur mit gröster vorsicht angewendet werden und namentlich keine stelle ausschlieszlich des hiatus wegen corrigiert. den hiatus nach αι bespricht verf. in einem besondern excurs. nach ihm bildet αι keinen anstöszigen hiatus, ist vielmehr elidierbar, wenn auch hss. keine belege für elidiertes αι bieten. er gibt nun eine genaue übersicht der stellen, in welchen αι sich vor einem vocalisch anlautenden worte findet, zuerst in verbalendungen, dann in nominalendungen, und kommt zu dem schlusse, Plutarchos habe den hiatus mit αι nicht vermieden. von s. 25 an folgt dann der text der Plutarchischen schrift mit kritischen anmerkungen, welche die varianten von E, der Aldina, im anfange auch die der drei Marciani und später die der ἐπιτομή verzeichnet werden. auch die in einigen hss. erhaltenen figuren zum texte werden gegeben. über die kritik des textes und über die einzelnen verbesserungen der überlieferung uns auszulassen, fehlt hier der raum.

Schweidnitz. gymn. 15 lehrer, 303 schüler, 5 abit. zu michaelis, 15 zu ostern. es starb prof. und conr. Rösinger, dr. Tanzmann und dr. Altenburg giengen ab, Müller und dr. Krause traten ein. — Abh. des dr. Mucke: forschungen über den römischen kaiser M. Aurelius Severus Alexander. verfasser bespricht zuerst die herkunft des kaisers; seine groszmutter Maisa, schwester der gattin des Septimius Severus Iulia stammt aus Syrien, aus der stadt Emesa, kehrte von Macrinus aus Rom vertrieben nach Emesa zurück, weiht ihre enkelsöhne dem Elegabal. die familie gehörte der dortigen priesterschaft an, der stammvater derselben hiesz Bassianus. Alexander Sev. war der sohn des Gessius Marcianus und der Mammaia, tochter der Maisa und des consulars Julius, geb. 208 v. Chr., nach dem monate märz, nannte sich oft sohn des Divus Antoninus, des Caracallus, bezeichnete Septim. Severus als seinen ahnen, wollte sein verhältnis zu Elegabal als dessen adoptivsohn nicht mehr gelten lassen, war sicher nicht des Caracallus sohn, sondern des Gessius Marcianus, geboren zu Arka oder Caesarea, wollte nie als Syrer gelten, obwol seine fremde abstammung zu aller zeit hervortrat, er hiesz ursprünglich Alexianus Bassianus, sein vater starb 218, er hatte zwei schwestern, seine adoption ist von seiner designation zum consul durch Elegabal zu trennen, von beiden wieder die ernennung zum Caesar, die in Nikomedien geschehen. der zweite abschnitt der abhandlung führt die überschrift: die regierungsdauer des römischen kaisers Alexander Severus. er besteigt den thron 212 — bei gelegenheit der berechnung dieses jahres handelt verf. über die regierungszeit des Elegabal und Macrinus und verbessert gelegentlich einige stellen aus Dio — regierte 13 jahre 8 tage, ist gestorben 235. er kam zur regierung anf. jan. 222, auf den thron gehoben infolge zweier soldatenaufstände, welche Elegabals versuch, ihn aus dem wege zu schaffen, hervorgerufen; der tag seines todes war der 8 juni 235; er kam in einem aufstande des heeres um. im dritten abschnitte bespricht verf. Alexanders aufenthalt am hofe seines vetters Elegabal und seine erhebung zum römischen kaiser. Al. gehört zu den anerkennenswerthesten charakteren der kaiser (vgl. Lampridius v. Alex. Sever.), vielleicht hatte durch seine mutter das christentum einflusz auf die bildung des charakters, er kam im 11n jahre nach Rom, wo er sorgfältig unterrichtet und vom sittenlosen hofleben Elegabals entfernt gehalten ward, mutter und groszmutter bemühten sich, ihn zu einem Römer zu erziehen, was im allgemeinen gelang, er wurde auf Maisas antrieb von Elegabal

adoptiert, dadurch in seiner Caesarwürde anerkannt; das geschah 220, mit der adoption des Alexander begann nun zwischen Elegabal und Mammaia ein wettstreit in bezug auf die rechte beider an den sohn, den Elegabal zu seinem weichlichen leben heranbilden, Mammaia vor diesem retten wollte, bald bereute Elegabal das geschehene, denn Al. nahm bei volk, senat und heer je mehr je länger an liebe zu; Mammaia sucht schutz für den sohn und gewinnt die soldaten völlig durch geld; mutter und groszmutter schützten ihn auch vor den geheimen angriffen Elegabals, dieser geht endlich zu offenem angriff vor, doch schadet er sich dadurch nur selbst; es entspinnen sich soldatenaufstände und es werden von den soldaten durchgreifende veränderungen des lebens wie der regierungsweise als friedensbedingung mit Elegabal gefordert. dadurch ward ein zustand ohne innern halt geschaffen, endlich am 1 januar 222 kam der streit zum austrage, Elegabal erscheint spät im senat, auf bitten von mutter und groszmutter, sieht den senat wider sich, gebietet ihm, Rom zu verlassen, die soldaten erkannten darin vorbereitungen zu einem attentat auf Alex., es brach eine empörung aus, Elegabal wurde ermordet, er fiel durch eigne schuld, nicht durch Alex. nebenbuhlerschaft; Alex. wird zum imperator ausgerufen durch die soldaten, nicht durch den senat; seine begrüszung des neuen herschers geschah erst viel später durch übertragung aller ämter und titel an einem tage, sein name Severus ist von ihm als angeblichem sohne des Caracallus von Septimius Severus angenommen; die namen Antoninus und Magnus lehnte er ab; dagegen behielt er die namen Pius und Felix als zur kaiserl. titulatur gehörig bei, den namen Pius erhielt er in besonderm sinne wegen der liebe zur mutter. wir können die besprechung dieses programms nicht schlieszen ohne dankbare anerkennung der sorgfältigen benutzung der quellen und hülfsmittel zur geschichte einer wenig bearbeiteten zeit des röm. kaisertums.

Leobschütz. königl. kath. gymn. 14 classen, 21 lehrer, winter 493, sommer 475 schüler, 20 abiturienten. candidaten dr. Beck und Goebel traten ein, cand. Hertwig trat aus, dr. Brüll und Gross traten als ordentliche lehrer ein, oberlehrer Stephan wurde etatsmäsziger oberlehrer. — Abh. des dir. dr. Waldeyer: de Aeschyli Oedipodea specim. II. im anschlusse an ein im Neusser programm von 1863 gegebenen specimen I, wo er die spuren der trilogie aus den Septem adv. Thebas zusammengestellt, will verf. jetzt über den inhalt der verlornen stücke dieser trilogie handeln. zuerst thut er die schwierigkeiten solcher untersuchung dar. wir sind dabei rein auf die andeutungen des dichters im erhaltenen stück angewiesen, er behandelt nun zuerst Sept. 724 ff.; es werden dabei die scholien des Medic. herbeigezogen, die ansichten der gelehrten behandelt, dann die stelle selbst interpretiert: ἐκ φίλων ἀβουλίαις = ταῖς ἀβουλίαις ταῖς τῆς γυναικός; die grosze gewalt der lust bewegte den Laios zur zeugung des Oedipos, weiter geht verf. zur behandlung der frage: leitete Aischylos an Laios das unglück vom raube des Chrysippos und den flüchen des Pelops ab? von diesem fluche keine spur in den sieben, hier wird das unglück von der verachtung der orakel durch Laios hergeleitet, auszer vielleicht Sept. 812 f. diese stelle wird behandelt. die worte der verse beziehen sich nicht auf den raub des Chrysippos. Kruses meinung, Ἥρα γαμοστόλος sei gleichsam die andre ursache des Labdakidischen unglücks, wird zurückgewiesen. für die erwähnung des raubes des Chrysippos im Laios sind Athen. 13, 601, 602 und Platon symp. 180 A, pseudo-Peisandros nicht beweisend. er untersucht dann die frage nach der dreimaligen wiederholung des orakels. eine solche, nicht drei verschiedene orakel will verfasser annehmen. dann wird eine dem verf. wahrscheinliche vermutung über die disposition des stückes aufgestellt, wobei er sich an Soph. anschlieszt. das stück Laios enthielt alles bis zum beginne des Oedipus Rex; zuletzt sucht verf. aus den fragmenten des

stückes zu gewinnen. sie finden sich schol. Arist. Vesp. 288, Clem. Alex. II 15, 462, doch fehlt da der name des verfassers des stückes und W. hält mit Wagner die verse für euripideisch, ebenso sieht er fragm. 406 Hermann aus Harpocrat. i. v. μαλακίζομεν für nicht Aischyleisch an, für das wichtigste erklärt er das im schol. Soph. Oed. v. 733, er gibt den ort des kampfes zwischen Laios und Oidipus an, den auch Schol. Eur. Phoin. 1760 bestätigen (cfr. Apollodor. 3, 5, 8; Pausan. 10, 5, 2). Oid. kann Laios nicht auf der rückkehr von Delphi, sondern nur von Sikyon oder Korinth kommend getödet haben. über den grund der reise des Laios sind verschiedene ansichten, die von Kruse wird eingehend widerlegt. verf. wendet sich dann zur untersuchung über das zweite stück der trilogie, den Oidipus, dessen stoff fester steht. es begann mit der erkennung der abstammung, zu der Oid. allmählich immer bestimmter geführt wurde. bei Aischylos aber dauerte die ἀναγνώρισις doch nicht so lange, wie bei Sophokles. der Oid. des Aisch. behandelte die sage bis zum exil des Polyneikes. den inhalt sucht verf. nun zu erforschen aus den stellen der Septem, zuerst aus 754 ff., der str. und antistr. ε des zweiten stasimon. über diese stelle wird eingehend gehandelt und Hermanns verbesserungen gebilligt, abweichende meinungen zurückgewiesen. die worte ἀραὶ ἐπίκοτοι τροφᾶς nach ihrer bedeutung untersucht, die auslegungen der gelehrten besprochen, für Hermanns erklärung gestimmt, wonach die worte bedeuten: er schleuderte flüche gegen die söhne, weil es ihn gereute, sie erzogen zu haben, und alles gegen Hermann von andern eingewandte entkräftet. weiter behandelt verf. die frage, ob über die söhne als kinder oder als schon herangewachsene jünglinge die flüche ausgesprochen seien, sowie die andre nach den zeitverhältnissen des mittleren stückes. zwischen den thatsachen des ersten und zweiten stücks musz einige zeit liegen, der ganze begriff der trilogie scheint ein gröszeres zeitmasz zwischen den thatsachen der stücke zu fordern, die söhne müssen also im zweiten stücke herangewachsen gedacht werden. gegenteilige meinungen der gelehrten werden bekämpft. Aischylos stellte den Oidip. nicht als mit gewalt und unrecht des thrones beraubt dar, liesz ihn vielmehr, wie die hom. stelle (λ 274 f.), nach der entdeckung und blendung herschen, doch konnte er ihn nicht gar zu lang in der herschaft bleiben lassen, das verbot die forderung der trilogie. über die zeit des ausbruches des bruderzwistes handelt verf. nach Pausan. 9, 5, 6 und zeigt die abweichung der spätern tragiker Sophokles und Euripides von Aischylos auf. er führt dann aus den Septem den beweis, dasz Aisch. der bei Pausan. uns erhaltenen überlieferung gefolgt sei. nach dem ersten fluche that Polyneikes dem vater die von Athen. 11, 465 e und Eustath. s. Od. λ 279 erwähnte schmach an und veranlaszte denselben so zur wiederholung der flüche. Polyneikes erscheint bei Aischylos als ein verbrecherischer frevler und das deutet der dichter schon durch interpretation des namens πολλῶν νεικέων ἐπώνυμον an. Polyneikes allein veranlaszte den bruderstreit. Eteokles fehlt wesentlich nur durch annahme des zweikampfes mit dem bruder. weiter behandelt verfasser die bemerkung des Eustratios in den schol. zu Arist. Nicom. eth. III 2, wonach in mehreren stücken des Aischylos, darunter dem Oidipus, mystica quaedam behandelt und durch sie ins volk gelangt seien. den schlusz macht die besprechung des inhalts des satyrdramas Sphinx, wobei die stellen der Septem, in denen der Sphinx erwähnung geschicht, zu grunde gelegt werden: 522 f., 757 f. und dann auch auf Aristoph. Ran. 1320, wo die Sphinx nach einem satyrdrama genannt wird, beziehung genommen wird. weder diese stellen noch die fragmente lassen stoff und disposition des stückes erkennen, von bedeutung ist nur das fragment bei Athen. 15, 674. erörtert werden auch die darstellungen der Sphinx auf zwei Neapolitanischen vasen. die abhandlung ist in einem klaren und durchsichtigen

latein geschrieben, ob aber alle gezogenen ergebnisse durchaus sicher sind, wird man noch bezweifeln dürfen. wir haben es bei den fragen nach dem inhalte und der öconomie verlorner dramen mit zu wenig sichern daten, auf die wir unsere schlüsse bauen dürfen, zu thun. das erkennt auch verf. wol an, denn er spricht wiederholt von wahrscheinlichkeit, selten von unzweifelhafter gewisheit. zur förderung und zu einer wesentlichen der fragen nach der dramatischen thätigkeit des Aischylos wird auch diese neue behandlung der Oidipodeia ohne zweifel beitragen.

Neisse. königl. kath. gymnasium. 18 lehrer, 9 classen, 386 schüler, 17 abiturienten. oberlehrer Kössler und gymnasiallehrer Orbach traten ins collegium, gymnasiall. Nawrath gieng ab, ebenso candidat Kulicza und Reisky, oberlehrer Schmidt starb, cand. Transke trat ein, der director dr. Zastro und prof. dr. Hoffmann beniengen den gedächtnistag fünfundzwanzigjährigen wirkens an der anstalt unter allgemeiner teilnahme der schüler, behörden und des publicums an der feier. — Abhandlung des gymnasiallehrers Skladey: über das got. passivum: die sprachen sind, je näher ihrem ursprung desto reicher an formen, das wird auch bestätigt durch den gotischen dialekt, den ältesten der deutschen sprache. wichtig neben und über dem instrumentalis, dem dual, welche auch ahd. ags. und as. vorhanden, ist die conjugat., in welcher eine in andern deutschen dialekten vergeblich gesuchte fülle von formen erscheint. im got. haben wir auszer den auch in andern deutschen mundarten erscheinenden formen eine 1 und 2 pers. dualis ein praes. und praet., eine 1 pers. plur. und 2 pers. dual. imper. und ein passiv oder medium. über dieses passiv oder med. soll gehandelt werden. der Gote kann das passivum auf zweierlei art bilden, durch besondere flexion oder durch active formen mit eingeschaltetem ableitungsvocal n. die durch besondere flexion gebildeten formen zeigen nicht grosze mannigfaltigkeit, nur ein tempus in 2 modis, keinen dual, viel übereinstimmung in den personenendungen, formation sehr einfach. verfasser sucht dann die genesis der suffixe an dem sanskrit klar zu legen und stellt die formen des sanskrit. medii und got. pass. nebeneinander. skr. ê verstümmelt aus mê (vgl. griech. μαι), im got. ist die erste person analog der dritten gebildet und hier keine verwandtschaft mit skr. die endung der 1 pers. plur. ist nda, skr. mahê, dieses aber aus madhê verstümmelt, daraus got. nda durch elision des a und abschleifung von m in n. der 1 pers. ist die 2 und 3 gleich. got. bezeichnen die formen ein medium, auch liegt diese bedeutung lange vor der bibelübersetzung, in dieser ist die geltung passivisch. es gibt auch ein pass. part. praet. verf. stellt nun alle bei Ulfilas vorkommenden passivformen, die durch flexion gebildet sind, zusammen, geordnet nach den personen und modis. sein resultat: die formen des pass. fast ausschlieszlich für praes. und fut., nur selten die bedeutung des praeteriti, die formen werden gebraucht zur übersetzung des passivs, nicht des medii. das passive praeteritum vertreten die mit hilfsverbis zusammengesetzten partic. praet. mit diesen partic. praet. werden verbunden visan und vairþan, auch das praes. des letztern. in ergänzung des bei Grimm IV II gegebenen verzeichnisses solcher verbindung des part. praet. pass. mit jenen hilfsverbis verzeichnet verf. eine reihe von Grimm übergangener formen. aus der zusammenstellung der beispiele folgt, dasz participien mit dem praes. von vairþan nicht bedeutung eines praet. haben, die übrigen zusammensetzungen haben nie praesensbedeutung. im zweiten abschnitte behandelt verf. dann die verba passiver bedeutung, welche vom stamme eines nomens oder dem mit ablaut des part. praet. versehenen stamm eines starken verbi gebildet sind, hier haben wir active endungen mit dem ableitungsconsonanten n angefügt, wir haben active form bei passiver bedeutung, sie gehen im praes. stark, im praet. schwach mit

bindevocal ô. solcher verba sind noch 49 und mit compositis 61 vorhanden, ihre stammwörter meist in nominibus vorliegend, eine geringe anzahl von verbis abgeleitet, und ein kleiner teil hat wurzelwörter, die uns nicht mehr erhalten. die verba dieser art werden aufgezählt, dann auch die von diesen verbis vorkommenden formen zusammengestellt, endlich als resultat der sammlung die conjugation dieses passiven zeitwortes mit den zu ergänzenden formen in klammern aufgestellt am paradigma fullnan in einem dritten abschnitte behandelt verf. die eigentümliche erscheinung, dasz active formen solcher verba, die an sich nur in activer bedeutung gebraucht werden, auch in passiver zur anwendung kommen. diese falsche sprechweise findet sich auch noch in andern deutschen sprachen, doch nur beim infinitiv, während im got. auch andere formen dieser analogie folgen. verf. zählt die beispiele dieses eigentümlichen gebrauchs auf. sie zeigen, dasz er erscheint in absichtssätzen mit der praep. du, auch intrans. ausdrücken, auch verbis des wünschens und der bewegung. zum schlusz folgt noch ein verzeichnis der verba, die ein durch flexion und auch ein durch ableitung gebildetes passivum aufweisen lassen. der verfasser hat sich sicherlich den dank der germanistischen forscher durch seine mühsame zusammenstellung verdient, über die gezogenen resultate wird die wissenschaft im laufe der zeit ihr urteil abzugeben haben.

(fortsetzung folgt.)

Gütersloh. H. K. Benicken.

56.

ZU DER ANZEIGE VON JOHANN HERBSTS HEINRICH VOSS.

(vgl. jahrgang 1872 s. 45.)

In dieser anzeige habe ich auf Gustav Heyses beiträge zur kenntnis des Harzes verwiesen, wonach J. H. Voss am 7 aug. 1766 auf dem Brocken gewesen sein sollte und um nähere untersuchung dieses punctes gebeten, welcher einer äuszerung von Herbst direct widersprach. nachdem nun Gustav Heyse die stelle noch 1874, obgleich ich ihm einen abzug meiner anzeige zugeschickt hatte, in seine zweite auflage aufgenommen hat, nimmt er die behauptung jetzt auf die dankenswertheste weise selbst in der zeitschrift des Harzvereins für geschichte usw. 7r jahrgang 1874 1s bis 3s heft s. 272 und 273 zurück und zeigt, dasz der betreffende Voss küster an der schloszkirche zu Wernigerode war.

Berlin. H. Pröhle.

(12.)

PERSONALNOTIZEN.

(Unter mitbenutzung des 'centralblattes' von Stiehl und der 'zeitschrift für die österr. gymnasien'.)

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Adam, professor am theol. seminar in Urach, erhielt das ritterkreuz I cl. des württemb. Friedrichsordens.

Ahrens, dr., director des gymn. in Hannover, erhielt den adler der ritter des preusz. Hohenzollernordens.

Anton, dr., director des gymn. zu Burg, als director des domgymn. in Naumburg bestätigt.

Baur, dr., professor am seminar in Maulbronn, zum rector des progymn. in Tübingen ernannt.

Beckmann, dr., ord. lehrer an der realschule zu Altona, zum oberl. befördert.

Billroth, dr., ord. prof. der univ. Wien, erhielt den württemb. Olgaorden.

Blass, dr., ord. lehrer am Marienstiftsgymn. in Stettin als 'professor' prädiciert.

Böhmert, dr., professor der nationalöconomie am polytechnicum in Zürich, in gleicher eigenschaft an das polytechnicum in Dresden berufen.

Brüggemann, ord. lehrer der realsch. in Trier, zum rector des gymn. in Boppard berufen.

Buchwald, dr., ord. lehrer am gymn. in Görlitz, zum rector des progymnasiums in Fürstenwalde berufen.

Bücheler, dr., ord. prof. der univ. Bonn, erhielt den preusz. rothen adlerorden IV cl.

Conrads, dr., oberlehrer am gymnasium in Essen, als 'professor' prädiciert.

Dezes, dr., ord. lehrer an der höh. bürgersch. in Saarlouis
Dörries, dr., oberl. am gymn. zu Hameln
} erhielten den preusz. kronenorden IV cl.

Erdmann, dr., ord. lehrer in Paderborn, als rector an die höh. bürgerschule in Papenburg berufen.

Fischer, dr., rector der höh. bürgersch. zu Neustadt-Eberswalde, in gleicher eigenschaft nach Lennep berufen.

Freydanck, oberlehrer am domgymn. in Magdeburg, als 'professor' prädiciert.

Genz, dr., ord. lehrer am gymn. in Sorau, als oberlehrer am gymna. in Hamm ernannt.

Gilbert, dr., geh. kirchen- und schulrath in Dresden, erhielt den charakter eines geheimen raths.

Gombert, dr., ord. lehrer am gymn. zu Königsberg in der Neumark, als oberl. an das gymn. zu Grosz-Strehlitz berufen.

Grisebach, dr., ord. prof. der univ. Göttingen, erhielt den preusz. rothen adlerorden III cl.

Grosser, dr., oberl. am gymn. zu Barmen, als 'professor' prädiciert.

Guttmann, dr., ord. lehrer am gymn. in Greifswald, in gleicher eigenschaft am progymn. zu Friedeberg (Neumark) angestellt.

Haas, ord. lehrer an der höh. bürgerschule zu Limburg a. d. L., als rector dieser anstalt bestätigt.

v. Halm, dr., ord. professor der univ. München, director der königl. hof- und staatsbibliothek, erhielt das comthurkreuz II cl. des sächs. Albrechtsordens.

Hansel, ord. lehrer am gymn. in Glatz, an das gymn. zu Oppeln
Hassenkamp, dr., ord. lehrer an der realsch. in Bromberg, an das Mariengymn. zu Posen
} als oberlehrer berufen.

Hechelmann, dr., ord. lehrer am gymn. in Münster, als director des gymn. in Warburg ernannt.

Heimreich, dr. oberl., professor am gymn. in Flensburg, zum director des gymn. in Plön ernannt.

Hersmann, ord. lehrer, zum oberlehrer an der realschule in Ruhrort befördert.

Hetzel, rector in Limburg, zum oberlehrer am gymn. in Dillenburg befördert.

Hülsenbeck, ord. lehrer am gymn. in Paderborn, zum oberl. befördert.

Jung, dr., oberl. am kath. gymn. in Glogau, zum director des gymn. in Neustadt (Schlesien) ernannt.
Kayser, dr., director des gymn. in Beuthen, zum director des gymn. in Sagan ernannt.
Kirchhoff, dr., ord. professor der physik an der univ. Heidelberg, an die univ. Berlin berufen.
Kraut, professor am obern gymn. in Ulm, erhielt das ritterkreuz I cl. des württemb. Friedrichsordens.
Krüger, dr. oberl., professor an der Thomasschule in Leipzig, zum director des gymn. in Görlitz berufen.
Langer, lic. theol., ord. lehrer am kath. gymn. in Glogau, zum oberl. befördert.
Löffler, ord. lehrer am gymn. in Deutsch Crone, an das gymn. zu Culm als oberlehrer versetzt.
Löw, dr., ord. lehrer an der königl. realschule in Berlin, zum oberl. ernannt.
Mall, dr., ao. professor der akademie in Münster, als ord. professor der neueren sprachen an die univ. Würzburg berufen.
Maur, dr., ord. lehrer am gymn. in Coblenz, zum oberl. am gymn. in Düren ernannt.
Müller, dr. Albert, director des gymn. zu Plön, in gleicher eigenschaft an das gymn. in Flensburg berufen.
Müller, dr., oberl. am gymn. zu Gnesen, als oberl. an das gymn. zu Conitz versetzt.
Neumann, dr., oberl. am gymn. zu Wittstock, als oberl. an das gymn. zu Grosz-Strehlitz versetzt.
Ott, professor am gymn. in Rottweil, zum rector daselbst ernannt.
von Raczek, dr., director des gymn. zu Neustadt (Schlesien), in gleicher eigenschaft an das kath. gymn. zu Glogau berufen.
Reiff, dr., ord. prof. der univ. Tübingen, erhielt das ritterkreuz I cl. der württemb. krone.
Richter, provis. lehrer in Rastatt, zum professor am pädagogium in Lörrach ernannt.
Ronke, ord. lehrer am gymn. in Ostrowo, als oberl. an das Mariengymn. in Posen berufen.
Rösner, director des gymn. zu Patschkau, zum director des gymn. in Leobschütz ernannt.
Rummler, dr., oberl. am gymn. zu Ratibor, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Gnesen versetzt.
Schimmelpfeng, dr., director der klosterschule Ilfeld, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.
Schlüter, dr. oberl., prorector am gymn. zu Ratibor, als oberlehrer an das gymn. zu Coblenz versetzt.
Schneider, dr., gymnasiallehrer aus Buchsweiler, als ord. lehrer an der realschule zu Görlitz angestellt.
Schuster, dr., director der realschule erster ordnung zu Hannover, erhielt den pr. rothen adlerorden IV cl.
Schweckendieck, dr., director des gymn. zu Emden, erhielt den adler der ritter des pr. Hohenzollernordens.
Schweikert, dr., gymnasiallehrer in Coblenz, an das progymn. zu Andernach } als director berufen.
Schwenger, dr., oberl. am gymn. in Düren, an das gymn. zu Aachen } als director berufen.
Schwenk, rector der realschule in Ludwigsburg, erhielt das ritterkreuz I cl. des württemb. Friedrichsordens.
Seidemann, oberl. an dem gymn. und der damit verbundenen realsch. zu Zittau, erhielt das ritterkreuz des sächs. Albrechtsordens.
Siebeck, dr., ord. lehrer der Franckeschen stiftungen zu Halle, zum oberlehrer an der realschule befördert.

Stauder, dr., director des gymn. in Aachen, zum provinzialschulrath in Königsberg ernannt.
Stein, dr. oberl., prof. am gymn. zu Conitz, als oberl. und prorector an das gymn. zu Ratibor versetzt.
Strack, dr. aus Heidelberg, zum professor am gymn. in Karlsruhe ernannt.
Thele, dr., ord. lehrer am progymn. in Erkelenz, zum rector der höh. bürgersch. in Hechingen ernannt.
Ulrich, ord. lehrer am Elisabethgymn. in Breslau, zum oberlehrer befördert.
Ungermann, dr., ord. lehrer am gymn. in Coblenz, als rector an das progymn. zu Rheinbach berufen.
Vahlen, dr. hofrath, ord. prof. der univ. Wien, als ord. prof. an die univ. Berlin berufen.
Volz, dr., director des gymn. zu Wittstock, zum director des gymn. in Potsdam ernannt.
Waitz, dr., ord. professor der univ. Göttingen, zum geh. regierungsrath ernannt.
Waldeyer, dr., gymnasialdirector in Leobschütz, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Bonn versetzt.
Weck, dr., oberl. am gymn. in Ratibor, in gleicher eigenschaft an die realschule zu Reichenbach (Schlesien) versetzt.
Weçlewski, oberl. am gymn. in Culm, in gleicher eigenschaft an das gymn. zu Conitz versetzt.
Wentzel, dr., gymnasialdirector emerit. zu Glogau, erhielt den adler ritter des preusz. Hohenzollernordens.
Wiese, dr., geh. oberregierungsrath zu Berlin, erhielt das schwarzburgische ehrenkreuz I cl.
Wiesmann, rector, zum director des gymn. in Altendorf ernannt.
Wilmanns, dr., ord. lehrer am gymn. zum grauen kloster in Berlin, als ord. prof. an die univ. Greifswald berufen.
Zahn, dr. rector, zum director des gymn. in Mörs ernannt.
Zimmermann, lehrer am gymn. zu Landsberg a. d. W., als oberlehrer am progymn. zu Fürstenwalde angestellt.

Jubiläum.

Am 26 octbr. feierte dr. Georg Curtius, ord. prof. der univ. Leipzig, das 25jährige jubiläum seiner lehrthätigkeit als professor. unter den zahlreichen zeichen der dankbarkeit und verehrung, welche von dessen schülern und freunden dargebracht wurden, seien hier neben mehreren monographieen einzelner gelehrten, die widmungsschriften des philolog. seminars und der grammatischen gesellschaft erwähnt. zugleich wurde ein bedeutendes stipendium begründet.

In ruhestand getreten:

Bertram, dr., oberlehrer am Cölnischen gymnasium zu Berlin.
Klapper, dr. oberl., professor am gymnasium zu Aachen.
Olawski, oberl., professor am gymn. zu Lissa.
Penschke, ord. lehrer an der realsch. zu Frankfurt a. d. O.
Rose, conrector am gymn. zu Hameln.
Salzmann, dr., oberlehrer am gymn. zu Münster.

Gestorben:

Arndt, dr. Eduard, starb am 3 septbr. in Charlottenburg (mitarbeiter und fortsetzer der Beckerschen weltgeschichte).

de Beaumont, Elie, berühmter französischer geolog, professor am collège de France, secretär der akademie der wissenschaften zu Paris (geb. am 23 sept. 1798), starb am 22 sept. auf seinem schlosse Canon bei Caen.

v. d. Gabelentz, dr., wirklicher geheimrath, namhafter sprachforscher, starb am 3 sept. in Lemnitz (groszh. Weimar).

Guizot, François, der berühmte franz. staatsmann und gelehrte, starb am 12 septbr. zu Valricher bei St. Quen (geb. 4 octbr. 1787 zu Nismes).

Hildebrandt, Theod., einer der meister der Düsseldorfer malerschule, starb nach langem leiden am 29 septbr. in Düsseldorf, nachdem er seit 1836 als ord. professor der historienmalerei an der dortigen akademie gewirkt. (geb. am 2 juli 1804 zu Stettin.)

Jordan, dr. Karl prof., director des archigymnasiums in Soest, starb am 14 oct., 66 jahre alt.

Ladurner, Justinian, Franciscaner, um tirolische geschichtsforschung vielverdient, starb in Innsbruck, am 14 oct.

Matthiae, lehrer an der musterschule zu Frankfurt a. M.

Meincking, ord. lehrer am rathsgymn. zu Osnabrück.

Mendelssohn, dr. G. B., ord. professor der univ. Bonn, namhafter geograph, starb am 24 aug.

Oestreich, ord. lehrer am gymn. zu Rössel.

Römer, dr., oberlehrer an der höh. bürgersch. zu Cassel.

Rudolphi, dr., oberl. am gymn. zu Erfurt.

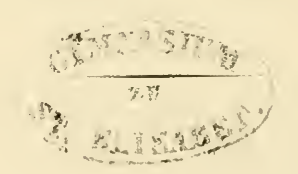
Stahl, Karl Aug., prof. der geschichte am protest. seminar in Straszburg und seit 1872 an der univers. daselbst, starb am 18 septbr. 74 jahre alt.

Vischer, dr. Wilh., ord. professor der univ. Basel, starb daselbst am 5 juli.

Vögeli, H. H., ord. professor der univ. Zürich, starb am 10 october daselbst, 62 jahre alt. (schweizerischer geschichtsschreiber.)

BERICHTIGUNGEN VON HEFT 9.

S. 442 z. 21 v. u. lies die statt diese.
- 444 - 16 v. o. - codices.
- 445 - 10 - - - fehlt der vor dem wort vorrede.



ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE
HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(46.)
MATURITÄTSZEUGNIS, NICHT MATURITÄTSPRÜFUNG.

(fortsetzung von s. 449—466.)

Classenversetzung. maturitätsprüfung und amtsprüfung. maturitätszeugnis durch die entscheidung des rectors, nicht der lehrermajorität.

Prüfungen als rein und ausschlieszlich examinatorische acte, ohne innere verbindung mit der pädagogischen und didaktischen aufgabe und für einen zweck, der nicht in dieser gegeben ist, sind dem begriff des gymnasiums als einer erziehenden anstalt fremd, also auch für die versetzung von classe zu classe. das masz der kenntnisse und fertigkeiten, welches für den eintritt in eine classe nötig ist, ist nach supponierten maximen in der lehrverfassung mit allgemeiner objectiver bestimmtheit enthalten, obwol eine so genaue gesetzliche formulierung derselben unmöglich ist, dasz sie für die individuelle beurteilung ausreicht. die gymnasiale praxis hat überall eine unterschiedliche mannigfaltigkeit der factischen wirklichkeit ins auge zu fassen, welche sich einer norm allgemeiner und identischer gesetzlicher bestimmungen nicht fügt. die momente der erziehung gestatten nicht eine regelung und uniformierung in gesetzlicher form. für lehrgegenstände, welche mehr in der gestalt der doctrin, als der übung auftreten, ist eine formulierung der norm einer classe einiger maszen möglich. aber auch für diese gilt eine solche nicht in didaktisch ausreichendem masze, denn es handelt sich nicht blosz um den umfang des doctrinellen inhalts, sondern auch, und noch mehr, um die klarheit, sicherheit und vertiefung der auffassung, und diese entzieht sich durchaus einer formulierten norm. in der gymnasialen didaxis hat die gegenständliche übung

eine entscheidendere bedeutung, als der inhalt der einzelnen kenntnisse; diese gestattet für sich kein objectiv bestimmtes masz. in der wirklichkeit der praxis gilt als norm der gymnasialen beurteilung, und so auch der classenversetzung, ein geistiges bild, welches den in derselben mitwirkenden lehrern einwohnt, nicht eine formulierte bestimmung. dies bild ist nicht ein objectives masz, welches sich in exacter berechnung mit allgemeinheit und identität anwenden läszt. zwei maximen müssen zusammen wirken und sich temperieren, das streben nach der isonomie des allgemeinen und gleichen maszes und die befriedigung der individuellen bedürfnisse und der eigentümlichkeiten der einzelnen schüler. eine umsichtige und gewissenhafte leitung des gymnasiums wird darauf bedacht sein, dasz das didaktisch geforderte allgemeine masz im zusammenhange des ganzen nicht deterioriert oder alteriert werde, aber zugleich im sinne tragen, dasz das gesetz um des menschen willen gemacht ist, und dasz das, was das gedeihen der schüler notwendig fördert, das überwiegende ist. allgemeine identität und uniformität darf nicht eine höhere geltung haben, als individuelle bedürfnisse und notwendigkeiten. wenn eine höhere classe durchgehends fortgeschritten ist, so trägt die leitung des gymnasiums, damit die einheitliche gestalt der classe nicht leide, mit recht bedenken, einen notdürftig vorgebildeten schüler in diese zu versetzen; er ist der höhern classe, wie sie in ihrem bildungsstande ist, nicht conform und kann von ihr nicht das, dessen er bedürftig ist, erwarten. wenn dagegen der stand der höhern classe zur zeit ein mittelmäsziger oder niedriger ist, so darf das masz der versetzung in dieselbe etwas herabgesetzt werden. hat die untere classe einen vorzüglicheren lehrer, als die nächst höhere, so liegt darin schon ein grund, die versetzung nicht zu beschleunigen, besonders auf den untern stufen. hat dagegen eine classe einen ungenügenden lehrer, so ist gerathen, für die versetzung in die nächste classe ein niedrigeres masz anzulegen, indem vorauszusetzen ist, dasz ein längeres verweilen in der untern classe namentlich begabten und lebhaften schülern schaden bringt. da gilt der grundsatz: die rücksicht auf das gedeihen des schülers ist das höhere gesetz, als die allgemeine isonomie. der schüler musz dann an das für die versetzung nicht völlig genügende ausdrücklich erinnert und ihm die aufgabe gestellt werden, das vermiszte einzuholen; und der lehrer der nächsten classe musz es dann als seine obliegenheit ansehen, das, was in der nächst untern classe noch nicht erreicht und nach der beschaffenheit derselben nicht zu erwarten ist, zu ersetzen. das kann den gang des unterrichts nicht stören, da überall das, was der untern stufe angehört, auf der obern zu befestigen und aufzufrischen ist. das ungebührliche zurückhalten auf einer niederen stufe ist gerade für lebhafte und befähigte schüler eben so schädlich, als eine leichtsinnige versetzung vor der zeit; es wurzelt sich schlaffe, sich gehen lassende trägheit ein. die unterschiede der schüler nach ihren gaben und ihrem verhalten in fleisz

und geistesspannung fordern mit aller entschiedenheit berücksichtigung in bezug auf die zeitdauer ihres classenganges. diese als normale ist überwiegend nach dem mittelmasze der schüler, nicht blosz nach der gegenständlichen forderung festgesetzt. es ist zu erwarten, dasz schüler unter dem mittelmasz über die normale zeit in den classen zurückbleiben, während pädagogisch zu fordern ist, dasz begabte und fleiszige schüler in kürzerer zeit den classencursus vollenden, so dasz, indem für die untern classen ein jahr, für die secunda zwei jahre als norm festgesetzt sind, von diesen schülern in der hälfte oder doch in einem kürzeren teil der zeit, welche schüler des mittelmaszes nötig haben, der gang durch die classen vollendet wird. die vermehrte zahl der classen und eine mechanisierte symmetrie des lehrganges erschweren den gymnasialen gang in besonders nachteiliger weise für schüler, die in vorgerückten jahren in denselben treten. es ist für die erfolge der gymnasialen bildung nicht gut, dasz so viele schüler mit der, häufig blosz formell, vorbereitenden bildung der untern classen sich begnügen müssen und ihnen erschwert wird, in die secunda, in die prima vorzurücken. mit rücksicht auf das bedürfnis der schüler, welches in gymnasialen einrichtungen entscheidend ist, ist eine halbjährige versetzung anzuordnen. durch diese entsteht für den lehrgang keine schwierigkeit mit alleiniger ausnahme des mathematischen unterrichts, welcher eine consequenz aus einem vorangehenden fordert. was für die schüler notwendig ist, an dem kann und musz ein einzelnes vermisztes durch die kunst der didaxis in verbindung mit individueller leitung und hülfe ersetzt werden. die gröste vorsicht und strenge des maszes ist bei der versetzung aus der secunda in die prima nötig. eine gewissenhafte erwägung der concreten wirklichkeit verspricht ersprieszliche erfolge für die unterschiedlichen individualitäten und darf nicht durch die allgemeinheit und identität einer gesetzlichen uniformität abgeschnitten werden. eine besondere prüfung für die classenversetzung ist durchaus nicht notwendig, da das individuelle masz derselben mit berücksichtigung der in der lehrverfassung objectiv enthaltenen norm im bewustsein des lehrers aus der unmittelbaren anschauung der persönlichen bildung und mit erwägung individueller verhältnisse präsent ist. der lehrer, dessen unterricht auf allen wegen, in allen gegenständen und richtungen von prüfungen begleitet ist, besitzt fortgehend eine kunde des standes der kenntnisse und der bildung seiner schüler, welche eingehender und sicherer ist, als eine temporäre prüfung ermitteln kann. aus der pädagogischen forderung der berücksichtigung der unterschiedlichen individualität der schüler und der besondern verhältnisse eines gymnasiums, die sich schon von selbst notwendig geltend machen, ergibt sich, dasz ein gleichmasz der gymnasien für den stand der classen weder in den einzelnen gegenständen und in der weise der richtungen, noch im ganzen der didaktischen norm an sich möglich und pädagogisch erforderlich ist. wer sich in gymnasialen verhältnissen

umgesehen hat, weisz, dasz aus der genauen kenntnis des bildungsstandes eines schülers nicht mit sicherheit ermessen werden kann, in welche classe eines gymnasiums derselbe versetzt wird. zeugnisse mit der gleichheit der prädicate von zwei gymnasien haben verschiedenen quantitativen werth und verschiedene qualitative bedeutung. um sie messend zu beurteilen, dazu gehört kunde von dem zustande und der richtung der gymnasien, welche sie ausgestellt haben. es ist eine unmöglichkeit, ein exactes masz eines geistigen objectiv aufzustellen und individuell geltend zu machen. es ist der gymnasialregierung völlig unerreichbar, eine gleichheit der gymnasien in der innern richtung und in den besondern factischen leistungen herzustellen. eine solche gleichheit wird von der pädagogik nicht blosz nicht gefordert, sondern abgelehnt. wir streben nach der einheit und allgemeinheit der belebenden innern substanz, als des höchsten motivs und ziels der gymnasialen erziehung in dem ganzen des gymnasialwesens, aber innerhalb derselben macht sich die unterschiedliche individualisierung der besondern richtung der einzelnen anstalten und der persönlichen actualität geltend und ist unüberwindlich. in der harmonie dieser gegensätze ist selbständigkeit und freiheit der bildung begründet. wo der staat mit dem zeugnis eines gewissen gymnasialen bildungsstandes, etwa der secunda, gewisse vorteile verbindet, ein solches für den eintritt in gewisse lebensberufe gesetzlich fordert, da genügt ein auf autorität des gymnasiums ausgestelltes zeugnis. das ohne eine politisch angeordnete, gesetzlich formulierte und beaufsichtigte prüfung nach pädagogischen grundsätzen und in reiner pädagogischer form von dem gymnasium unter seiner alleinigen verantwortung ausgestellte zeugnis befriedigt die politische forderung und gibt politische vorteile und rechte. warum ist dieser grundsatz, nach welchem der staat dem gymnasium volle pädagogische autorität zumiszt und seinem in rein pädagogischer form ausgestellten zeugnis vertrauen schenkt, nicht auch bis auf den abschlusz des gymnasialen ganges, des cursus der prima ausgedehnt?

Das masz des abschlusses des gymnasialen cursus in dem ausgange der prima ist in dem enthalten, was dem gymnasium als sein ziel begrifflich und gesetzlich bestimmt ist, was demselben für den abschlusz seiner bildung aufgegeben und erreichbar ist. diese formelle bestimmung genügt für den zweck der gegenwärtigen erörterung; eine eingehende begründung setzt die abschlieszenden resultate der gymnasialpädagogik voraus. es ist d e r grad der bildung nach inhalt und form, welcher durch die specifische eigentümlichkeit des gymnasialen unterrichts und seiner didaktischen zucht nach pädagogischem begriff der gymnasialen aufgabe zum abschlieszenden ziele gestellt ist. ist dieses ziel der in sich abgeschlossenen gymnasialen bildung erreicht, so fordert der pädagogische begriff freiheit der bildung der zu sich selbst gekommenen selbständigkeit auf der universität, in andern bildungsanstalten und in praktischen kreisen.

das masz der abgeschlossenen gymnasialbildung ist also nach deren eigner norm in sich zu bestimmen, nicht durch eine beziehung auf eine vorbereitung für andere bildungsanstalten und bildungswege. das gymnasium trägt sein höchstes masz in sich selbst, in dem abschlusz seiner specifischen, in sich bestimmten lehrthätigkeit, über welchen für dasselbe nichts anderes hinausgeht. es ist für dasselbe indifferent, welche beziehung der vorbereitung für ein anderes seine abschlieszende thätigkeit hat. das masz der gymnasialen reife ist also ein rein pädagogisches, welches der staat gesetzlich fest zu setzen und zu formulieren nicht im stande ist, welches er anerkennt und für seine bedürfnisse und forderungen verwendet. das gymnasium selbst beantwortet nach seinem begriff und auf seine autorität die frage, ob, in welchem grade und in welcher weise das ziel seiner abschlieszenden thätigkeit erreicht ist. die entscheidung über die gymnasiale maturität ist eine rein pädagogische, ergibt sich aus der aufgabe der lehrthätigkeit und deren gange, ist da ohne ein besonderes über dieselben hinausgehendes examen und vor demselben. was von den andern classen für ihren abschlusz gilt, die individuelle entscheidung des lehrers nach der norm des bildungsziels derselben, das gilt auch von der prima. der rector, die lehrer kennen ohne besonderes examen den bildungsstand der schüler auf jeder stufe und in ihrem abschlusse eingehender und sicherer, als irgend einer prüfung zu ermitteln erreichbar ist. dieser satz steht unangreifbar fest. das maturitätszeugnis, welches das gymnasium auf seine autorität und verantwortung ausstellt, ist, wie ein in dem gange seiner specifischen thätigkeit begründeter pädagogischer act, so eine in seinem begriffe liegende pädagogische notwendigkeit; und das gymnasium hat ein recht zu fordern, dasz der staat, unter dessen einrichtung und beaufsichtigung es gestellt ist, ein zeugnis über den abschlusz seiner thätigkeit anerkennt. die notwendigkeit der uneingeschränkten autorität des gymnasiums, gerade in dem abschlieszenden und mit allem vorangehenden im innern zusammenhange stehenden acte, so wie bedeutungsvolle pädagogische forderungen für den gang desselben verlangen, dasz das gymnasium eben so sehr, wie es für die untern classen ein zeugnis ausstellt, mit der pflicht auch das recht habe, ein maturitätszeugnis aus eigner entscheidung und auf seine verantwortung auszustellen und dasz dieses politische anerkennung in allen gesetzlichen beziehungen habe. die vom staate verordnete und unter der unmittelbarkeit seiner autorität und verantwortung vollzogene, über den gymnasialen gang hinausgehende maturitätsprüfung ist als solche dem pädagogischen begriffe völlig fremd, nicht ein pädagogischer, sondern ein politischer act; sie schmälert das recht und die autorität des gymnasiums und ist ein ungenügendes surrogat des unter gymnasialen bedingungen und forderungen ausgestellten zeugnisses. unter der prätention, als solle die hervorragende bedeutung des gymnasiums vom staate ausdrücklicher anerkannt werden, ist demselben das der autorität einer schule in-

härierende recht des zeugnisses über den gang und den abschlusz ihrer thätigkeit entzogen, während der untersten schule das recht gewahrt bleibt, ihren schülern ein zeugnis über den erfolg des schulunterrichts und das betragen in der schule auszustellen. solche hinüberführung bedeutungsvoller acte aus einem fremden gebiet in eine gemeinschaft an der stelle dessen, was dieser begrifflich eigentümlich und notwendig integrierend ist, ist in sich verkehrung dieser acte und hat nach vielen seiten nachteilige folgen. die folge der gegenwärtigen untersuchung wird auf das hier behauptete näher eingehen.

Gymnasiale maturitätsprüfungen sind nicht in eine parallele der gleichheit mit amtsexamen zu stellen. die candidaten dieser sind über die didaktische leitung und zucht hinaus, sie haben eine individuelle theoretische und persönliche selbständigkeit erreicht, die sie befähigt, ihre eigenen bildungswege zu gehen, ihre wissenschaftliche bildung nach freier wahl und in eigner weise zu suchen. sie stehen nicht unter einer erziehenden beobachtung und unter verhältnissen, welche es ihnen möglich machen, über den grad und die richtung ihrer bildung irgend wie ausreichende zeugnisse zu bringen. ihre wissenschaftliche bildung in einer begrenzten richtung hat eine theoretische selbständigkeit gewonnen, welche eine beurteilung nach einem objectivem masze gestattet. ihre abhandlungen, welche nach den forderungen der wissenschaft und mit wissenschaftlichen mitteln verfaszt sind, ihre mündlichen und schriftlichen prüfungen nach wissenschaftlicher norm gestatten und fordern ein objectives masz. ihre prüfung hat nicht eine allgemeine theoretische beziehung der persönlichen bildung, sondern eine particulare beschränktheit der wissenschaftlichen richtung, und zwar zum politisch notwendigen ausweis der für einen bestimmt begrenzten öffentlichen dienst erforderlichen wissenschaftlichen erkenntnis. für die unterscheidung von der maturitätsprüfung ist besonders ins auge zu fassen, dasz die amtsprüfung nach staatlichen maximen festgesetzt und formuliert und unter staatlicher autorität vollzogen wird, damit ein politisches urteil über eine für ein übersichtliches masz begrenzte particularität von wissenschaftlichen erkenntnissen, welche der öffentliche dienst in einer besondern richtung für sich fordert, ermittelt werde. die amtsprüfung wird durch organe vollzogen, die dem examinanden fremd sind, wie es nach dem verhältnisse der sache notwendig ist, wie es ihrer specifischen bedeutung, welche ein persönliches verhältnis, wie es alle vorgänge der schule fordern, nicht voraussetzt, nicht widerspricht. die mängel einer solchen prüfung, welche in verhältnismäszig kurzer zeit über den geistigen stand eines menschen mit entscheidender wirkung urteilt, treten in der folgenden praxis nicht selten hervor. wer recht bemüht für den öffentlichen dienst personen sucht, traut mehr persönlichen zeugnissen bewährter männer, als dem amtsexamen.

Der charakter der maturitätsprüfung ist specifisch völlig ver-

schieden. sie hat vor sich jünglinge, die noch nicht zur selbständigkeit und freiheit und zu einer ausgeprägten gestalt der bildung vorgeschritten sind. sie sind nicht selbständig ihre eigenen wege gegangen, sondern ihre bildung steht unter leitung einer didaktischen zucht, ist so geworden, wie diese einwirkend bestimmt hat; diese ist also bei der beurteilung derselben ins auge zu fassen. sie sind noch in einem werden begriffen, das mehr eine zukunft andeutend, als für die gegenwart entwickelt, mehr verbergend ist, als zu tage getreten. die individuell eigentümliche gestalt, welche im manne sichtbar wird, ist noch verhüllt, und erschlieszt sich nur in andeutungen einem divinierenden blick. nicht selten wird das beste der eigentümlichen richtung des werdenden geisteslebens von einem acte, welcher von auszen und nach einem uniformierenden masze verfährt, nicht erreicht. eine objectiv formulierte prüfung hat keine anwendung auf eine im werden begriffene individuell unterschiedliche bildung; das urteil über diese kommt dem individuell bestimmten gymnasium zu, unter dessen zucht sie geworden ist. es geschieht so leicht, dasz ein anderer, welcher fremd zur beaufsichtigung und zur definitiven entscheidung in die prüfung eintritt, ein heterogenes in die norm der individuellen gymnasialbildung bringt, so dasz er auf urteile hinwirkt, die mit dem masze und der weise des bisherigen didaktischen ganges in widerspruch stehen. gymnasiale maturität ist der abschlusz des gymnasialen ganges, als eines pädagogischen, in sich, nicht nach der beziehung zu einem andern, das auf sie folgt, zu der universität und andern bildungswegen, welche von sich aus sie als eine propädeutik für sich ansehen, zu messen. gymnasiale maturität ist ein rein pädagogischer begriff, nicht ein politischer, wie die aufgabe der amtsprüfung. maturität ist das erzeugnis einer organischen entwickelung bis zu ihrer vollendung, welches den keim einer höheren geistesgestaltung in sich trägt. der jugendliche geist kommt durch den gymnasialen gang zu sich selbst, so dasz er von der didaktischen zucht befreit zur selbständigkeit eigener bildungswege geführt wird. die maturität ist von zwei momenten bestimmt, erstens von dem objectiven durch die erreichung des bildungsstandes, welchen das gymnasium nach seiner lehrverfassung zu geben die aufgabe und die möglichkeit hat, dann von dem subjectiven durch den abschlusz der geistesentwickelung und des geistesbedürfnisses innerhalb der grenzen der gymnasialen zucht. der schüler, welcher in seiner bildung nach irgend einem masze das in der objectiven norm der gymnasialen didaxis bestimmte erreicht hat und in seiner geistesentwickelung der gymnasialen zucht entwachsen ist, ist reif. gymnasiale maturität ist durch das objective eines gehalts in subjectiver gestaltung bestimmt; sie ist also ganz individuell. der candidat der amtsprüfung bekommt das zeugnis der befähigung für einen öffentlichen dienst, nicht das der reife; das würde heiszen, dasz er das abschlieszende ziel seiner bildungsanstalt nach seinem individuellen masze erreicht habe.

gymnasiale bildung ist nach dem specifischen des gymnasialen ganges, welcher nicht der rein theoretische der freien wissenschaft, sondern ein pädagogischer ist und unter der schulzucht steht, und in den individuellen grenzen und nach den eigentümlichkeiten derselben zu messen. die norm der bildung läszt sich nicht objectiv ins allgemeine fixieren; sie gehört dem einzelnen gymnasium nach der pädagogischen forderung des individuellen in seiner notwendigkeit und seiner bedeutung für die erziehung. es ist unmöglich, zu erreichen, dasz die maturitätszeugnisse sämtlicher gymnasien gleiche norm und bedeutung, gleichen werth haben. das wäre eine uniformierung und nivellierung der gymnasialen bildung, welche von der französischen université gesucht wird, aber uns widerstrebt, zum schweren schaden für die eigentümliche selbständigkeit und die kräftigkeit der geistesentwickelung. dasz das gymnasium für seine schüler das notwendige und das individuell mögliche erreiche, dafür sorgt die didaktische disciplin, welche strenge auf das masz für alle stufen bis zum abschlusz hält. was diese nicht erreicht, kann eine anordnung auszerhalb des gymnasialen ganges, eine politische maszregel, wie die maturitätsprüfung, nicht ersetzen. dasz das gymnasium in allem das seine thue, darüber wacht der staat durch inspection. von diesem gesichtspunct ist also für eine maturitätsprüfung kein raum und kein bedürfnis. ein schüler, welcher bis zum gymnasialen abschlusse in befriedigendem masze vorgegangen ist, hat eben dadurch schon das recht eines zeugnisses der maturität. und ein gymnasium, von welchem die staatsinspection anerkennt, dasz es das seine thue, hat die pflicht und das recht, in übereinstimmung mit seiner didaktischen disciplin maturitätszeugnisse zu erteilen. die verweigerung dieses rechtes enthielte das urteil, dasz ein gymnasium nicht das, was der staat fordert, das seine thue; in einem solchen wäre die notwendigkeit enthalten, dasz dasselbe gründlich umgestaltet würde.

Das wichtigste moment in dem unterschiede des gymnasialen maturitätsexamens und des amtsexamens ist in der verschiedenheit der bildungsweise, welche dem einen und dem andern zur beurteilung vorliegt, enthalten. das gymnasium gewährt eine totalität der fundamentalen anfänge der bildung; eine solche ist eine pädagogische notwendigkeit. eine totalität entzieht sich dem objectiven eines maszes, das immer begrenzung fordert. dazu kommt, dasz die totalität der gymnasialen bildung nicht in einer uniformität der individuellen und der gegenständlichen gestaltung erscheint. sie gestattet nicht ein gleichmasz für alle individuen in allen gegenständen, sondern psychologische und pädagogische grundgesetze fordern, dasz die bildung in sämtlichen gegenständen und richtungen nach den eigentümlichen unterschieden der individualitäten gemessen werde. die totalität der gymnasialen bildung ist nicht eine uniforme identität, sondern erscheint in einer individuell unterschiedlichen und in einer gegenständlich specificierten gestaltung.

es ist eine pädagogische forderung, dasz in der totalität der gymnasialen bildung wegen der geistigen unterschiedlichkeit der individuen und wegen der verschiedenheit des innern verhältnisses der gegenstände zu derselben jeder schüler und jeder gegenstand in beziehung auf denselben sein eignes individuelles masz habe. dazu kommt, dasz gymnasiale bildung sich nicht auszerhalb des zusammenhanges mit der individuellen gestaltung des einzelnen gymnasiums nach einer allgemeinen objectiven und gesetzlichen norm pädagogisch messen läszt. das ist der gröste fehler der einrichtung der maturitätsprüfung, dasz sie die pädagogisch notwendige specifische art der gymnasialen bildung ignoriert. wird ein identisches masz, wie in der maturitätsprüfung geschieht, an die gymnasiale bildung gelegt, so wird durch diese uniformität das urteil mechanisiert. diese procedur in dem abschlieszenden acte wirkt in gleichem sinne die gymnasiale praxis verkehrend und alles eigentümliche verkennend und gefährdend auf die richtung, den ton und den sinn des ganzen gymnasialen bildungsweges zurück. totalität der bildung, aber in unterschiedlicher, persönlicher und gegenständlicher individualisierung, ist das ziel der gymnasialen didaxis, welches die grundgesetze der pädagogik fordern. die daraus sich ergebende notwendigkeit, die unterschiedlichkeit der individualitäten in ihrem verhältnis zu einer mannigfaltigkeit von gegenständen zu berücksichtigen, fordert, dasz nicht eine objectiv formulierte prüfung auszerhalb des gymnasialen ganges unter aufsicht und entscheidung einer behörde, welcher das gymnasium nach dem innern seiner praxis nicht genügend bekannt ist und die examinanden nach ihrer geistigen gestalt fremd sind, nach einem uniformierenden masze über die maturität entscheide. dagegen hat das amtsexamen eine bestimmt begrenzte particularität von wissenschaftlichen kenntnissen, welche mit selbständigkeit erworben sind, für einen particularen zweck zum gegenstande der prüfung. hier gelten nicht individuelle unterschiede, welche ins auge zu fassen und zu berechnen die pädagogik fordert, sondern die gleichheit des maszes, welches von der politischen autorität hingestellt ist. für den öffentlichen dienst ist von dem staate eine objective ordnung bestimmt. in der schule, wo es sich um werdende und zur selbständigkeit sich erst heranbildende menschen handelt, hat die persönlichkeit des lehrers in ihrem persönlichen verhältnisse zu seinen schülern ihr recht und die herschaft. das aus der natur der gemeinschaft des lehrers und seiner schüler sich ergebende verhältnis ist, dasz der schüler von der individuellen habituellen kenntnis, der gerechtigkeit, der freundlichkeit des rectors und der lehrer ein zeugnis der reife erwartet, nicht von einer dem begriff der schule fremden objectivität einer gesetzlichen ordnung. wie es in dem begriff des gymnasiums als einer erziehenden anstalt begründet ist, dasz der abschlieszende act der gymnasialen thätigkeit, das maturitätszeugnis, unter alleiniger autorität und verantwortung des gymnasiums vollzogen werde,

so ist es eine in dem verhältnisse des staates zum gymnasium liegende notwendigkeit, dasz der staat, wo er ein maturitätszeugnis für seinen dienst und seine zwecke fordert, das recht des gymnasiums, welches er anordnet, leitet, unter aufsicht hat, ein zeugnis über den abschlusz seiner thätigkeit in bezug auf einen schüler zu erteilen, anerkennt und so seine volle autorität respectiert, eine ihm gebührende obliegenheit durch ein — nicht genügendes — surrogat ihm nicht entzieht und nicht von ihm fordert, dasz es in einem acte, welcher nicht mehr einen pädagogischen charakter hat, sich darüber ausweise, ob, in welchem grade und in welcher weise es seine schüler zur maturität geführt habe. der staat musz die pädagogische notwendigkeit des maturitätszeugnisses unter autorität des gymnasiums anerkennen und ihm politische geltung geben.

In der maturitätsprüfung ist das urteil über die leistungen der schüler und die bestimmung des zeugnisses im einzelnen und ganzen sämtlichen lehrern des gymnasiums, auch denen, welche nicht in der prima unterrichten, in der form einer richterlichen entscheidung übergeben. im gegensatz zu der gesetzlichen ordnung und der allgemeinheit der gymnasialen praxis ist die behauptung aufzustellen, dasz alle wesentlichen vorgänge und alle differenzen des gymnasiums der entscheidung des rectors angehören und nicht einer abstimmung der gesamtheit der lehrer unterworfen werden. eine collegiale verwaltung im gegensatz zu der entscheidung eines einzelnen hat auf allen gebieten ihre schweren bedenken. sie hemmt die consequente einheit und die feste energie. sie macht eine reform, wo sie nötig ist, unmöglich, indem sie den gewordenen und werdenden bestand befestigt. sie ist ganz besonders in der schule, wo in allen beziehungen die unmittelbarkeit persönlicher entscheidung, das verhältnis von person zu person gilt und die rechte wirkung hat, völlig unstatthaft. ein lehrercollegium im administrativen sinne gibt es nicht, sondern die untergebenen lehrer sind helfer und berather des rectors, welcher auf seine autorität und unter seiner verantwortung alles gymnasiale entscheidet.

Gymnasialpädagogische bildung und einsicht ist für jeden lehrer notwendig, gewis wünschenswerth; sie ist ein ziel, dem die leitung der bildung der gymnasiallehrer zustreben soll. unsere culturverhältnisse sind der art, dasz den lehrer auf allen gebieten keine begründete tradition sicher leitet; und doch soll er sich eben so sehr vor dem experimentieren und der zufälligkeit des individuellen treffens, als vor dem gedankenlosen schlendrian der gerade geltenden gleise in der praxis bewahren. nicht eine routine, welche individuell überliefert, auf das particulare in seiner isolierung gerichtet und in ihm abgeschlossen, von jedem bewustsein über das ziel des ganzen und die bedeutung des einzelnen für dasselbe, von jeder seelenbewegung verlassen ist, obwol sie sich oft für die sicherheit der rechten praxis ausgibt, macht die tüchtigkeit des lehrers. er bedarf daher nicht blosz die für den unterricht notwendigen kennt-

nisse, sondern auch ein durchgebildetes bewustsein über die ziele und mittel seiner praxis, damit er auf die rechte weise seine schüler lehre und leite, das einzelne seiner thätigkeit in den dienst und die harmonie des ganzen stelle; er bedarf pädagogisch wissenschaftliche bildung. nicht allein die objectivität der wissenschaft macht den lehrer, sondern die verwendung derselben mit pädagogischem, psychologisch, ethisch, historisch gebildetem bewustsein in dem von diesem begleiteten individuellen thun der pädagogischen praxis. so entsteht das auf die pädagogische berufsaufgabe gerichtete, für sie stimmende und sichere bewustsein von der unersetzlichen specifischen bedeutung der gymnasialen bildung für unsere höchsten lebensgemeinschaften, von der notwendigen beziehung des einzelnen auf das ganze und von dessen proportion in sich, welche allein befähigt, alles gymnasiale, jedes nach seinem teile und an seiner stelle, mit ernst hochzuhalten und mit einsicht zu beurteilen. nichtwissen, zweifeln, schwanken über die notwendigkeit der specifischen bedeutung des gymnasiums im zusammenhange unsers nationalen lebens und aller einzelnen aufgaben desselben läszt es, auch bei wissenschaftlicher befähigung, nicht zu der für das particulare thun notwendigen festen geistesrichtung und stimmung, zu ungeteilter hingebung kommen, läszt den blick für das, was zu erreichen das ziel ist und was erreicht ist, ungeübt. der lehrende musz klar und sicher wissen, was das gymnasium will und soll, und warum; dann erst weisz er zu beurteilen, was erreicht ist und welchen werth es hat und was fehlt, dann kann er über den grad und die weise der bildung der schüler selbständig entscheiden. dann ist er frei von der verwirrung durch eigne unreife und unruhige reflexion und durch die stimmen der meinungen von auszen über die forderung an gymnasiale bildung. viele junge lehrer gehen noch immer, wenn sie auch auf das object der wissenschaft sich mit ernst gerichtet haben, in ein gymnasiales amt, ohne vorher sich die frage wirklich beantwortet zu haben, was die aufgabe fordert, in deren dienst sie gestellt werden. die thätigkeit hat ganz andere erfolge, wenn die höhe der bedeutung der gymnasialen aufgabe, die notwendigkeit der disposition der didaxis, der sinn der methoden, das ziel des abschlusses der gymnasialen bildung klar erkannt ist, als wenn blosz amtliche vorschriften, eine abhängigkeit von der nächsten tradition, ein unbestimmtes und particulares einer vorstellung von der gymnasialen praxis leiten. die culturverhältnisse unserer zeit sind der art, dasz, da alle sichere bis zu dem, was die gegenwart fordert, fortgebildete tradition fehlt, ohne ein durchgebildetes gymnasialpädagogisches bewustsein eine ungeteilte hingebung in der praxis, eine sicherheit in dem von ihr geforderten und ein urteil über das geleistete nicht möglich sind. das gymnasium in seiner energischen eigentümlichen gestaltung, die von demselben erstrebte und gepflegte bildung steht im gegensatz zu der allgemeinen gesinnung und bildungsrichtung der zeit. die notwendigkeit der gymnasialbildung

für gewisse particulare zwecke wird nicht geleugnet; es gilt die meinung, sie sei in einer präparation für diese, etwa für universitätsstudien, beschlossen und man will sie als solche auf den nötigen formalismus und encyklopädismus beschränken. in dieser beziehung wird das urteil über gymnasiale thätigkeit, über das, was von ihr erreicht und nicht erreicht ist, bestimmt. das ethisch und historisch bestimmte bewustsein, dasz das gymnasium ein nothwendiges moment im zusammenhange der nationalen bildung ist, für die allgemeine gesinnung der nation, für unsere höchsten lebensgemeinschaften und unsere edelsten güter unmittelbar und mittelbar von unersetzlicher bedeutung ist, dasz mit dem untergange oder der innern verkehrung der gymnasien, wie sie nach ethisch geschichtlicher forderung geworden sind, die nationale bildung in ihren fundamenten heillos erschüttert würde und rettungslos versänke, ist aus der allgemeinen richtung der zeit verschwunden. der wahre begriff des gymnasiums ist ein gegenstand, welcher dem allgemeinen bewustsein, welches nur auf die unmittelbarkeit des nächsten bedürfnisses der gegenwart gerichtet ist, fernsteht und unerreichbar ist. nur wer ein bewustsein von deutschem leben und dem gange deutscher geschichte hat, weisz, was ein gymnasium ist, welche unersetzliche bedeutung es für die ganze nationale gemeinschaft hat. man halte diese expectoration nicht für eine abwegige und überflüssige digression. wer einen gegenstand nicht hoch hält und liebt, ist nicht im stande, für ihn mit dem rechten erfolge thätig zu sein, ihn zu erkennen und zu beurteilen. vor allem ist an die bildung der gymnasiallehrer die forderung zu stellen, dasz sie ein auf geschichte, ethik, psychologie in ihrer innern durchdringung gegründetes klares bewustsein von der bedeutung des gymnasiums gewinnen, dasz sie sich in den begriff und die ziele, die aufgabe und die mittel desselben vertiefen, die bedeutung der lehrverfassung, als einer concreten einheit, in welcher die teile eine innere wirkende beziehung zu dem ganzen haben und in proportioneller wechselwirkung stehen, erkennen. das ist nötig für den dienst im einzelnen und für den zweifellosen sinn in der ungeteilten hingebung an das ganze des amtes, durch welchen im grunde alle erfolge bedingt sind, für die kenntnis und individuelle anschauung und beurteilung gymnasialer verhältnisse. mit der wissenschaftlichen vorbereitung für das gymnasiale amt musz eine weckung, stimmung und bildung des pädagogischen bewustseins verbunden werden. der wissenschaftliche erwerb musz zugleich als für den dienst des gymnasiums, für die bildung der jugend nach den stufen ihres werdens zu verwenden und zu gestalten angesehen, durch den blick auf die zukunft der praxis zusammengefaszt, geleitet und belebt werden und so eine praktisch lebendige einheit erhalten. so ist es auch auf andern gebieten der wissenschaftlichen vorbereitung für einen öffentlichen dienst, indem die wissenschaftlichen studien durch den blick auf die künftige verwendung in der praxis des öffentlichen dienstes

eine praktische einheit und belebung gewinnen, welche auch den theoretischen eifer erhöht. virtuosen der wissenschaft ist es gestattet, auf das ziel derselben in seiner theoretischen reinheit und höhe sich zu richten. für unsere künftigen gymnasiallehrer leitet die einheit der wissenschaftlichen aufgaben und der forderung der künftigen praxis den gang ihrer vorbildung. für sie bestimmt nicht allein die wissenschaftliche ordnung und systematik, sondern auch die beziehung auf das für die gymnasiale praxis notwendige, den gang und den zusammenhang der vorbereitenden studien. so bekommen wir lehrer, welche nicht blosz die kenntnis des besondern gegenstandes und das interesse an demselben zu eifrigen fachlehrern macht, die in ihrem speciellen gegenstande die mitte und die eigentliche hauptsache des gymnasiums sehen, aber allem andern und dem innern desselben fremd sind, sondern die das ganze des gymnasiums übersehen und im sinne tragen, jeden einzelnen gegenstand so behandeln, dasz die proportionelle beziehung desselben auf das ganze des gymnasium und die harmonie der persönlichen bildung immer bedacht wird, und diesem ziele an ihrer stelle dienen und sich unterordnen. das habituelle bewustsein der lehrverfassung und ihrer verhältnisse und die stimmung für die harmonie der persönlichen bildung des schülers, welche das interesse an dem gegenstande überwiegt und temperiert, ist eine grundbedingung gymnasialpädagogischer einsicht und thätigkeit. sie ist unerläszlich für den, welchem die leitung des gymnasiums übergeben ist; sie ist die normale forderung an jeden gymnasiallehrer. aber dieser ist wol nur an wenigen gymnasien einiger maszen genügt. kundige männer beklagen den allgemeinen mangel gymnasialpädagogischer bildung unserer gymnasiallehrer. so ist es von einer pädagogischen autorität ausgesprochen: 'es ist keine übertreibung, dasz unsere gymnasiallehrer von pädagogik, als wissenschaft, nichts rechtes verstehen. jeder glaubt, er allein mache es recht. — Sie haben sich in dem individualismus ihres pädagogischen thuns so verfestigt, dasz sie auszer stande bleiben, zu wissenschaftlichen pädagogischen allgemeinbegriffen aufzusteigen, um von ihnen aus das praktische verfahren zu lenken und zu würdigen'.

Eine anzahl von lehrern, welche an ihrer stelle genügen, besitzt nicht die wissenschaftliche und pädagogische qualität, welche zum urteilen über die gesamtheit der momente der maturitätserklärung notwendig ist. zu diesem gehört nicht blosz die entsprechende wissenschaftliche kenntnis im allgemeine, sondern die wissenschaftliche freiheit, beweglichkeit und umsicht und die pädagogische sicherheit, mit welcher gemessen wird, ob das von dem schüler erreichte und geleistete in ihm die geistige gestaltung hat, welche für die gymnasiale maturitätserklärung und für die folge der wissenschaftlichen genesis auf den bildungswegen, auf welche er entlassen wird, genügt. auch den lehrern der normalen wissenschaftlichen und pädagogischen qualität, wenn sie nicht in der prima

unterrichten, fehlt die individuell treffende sicherheit des urteilens über den geistigen stand und die leistungen eines abiturienten, welche nicht blosz aus der wissenschaftlichen kenntnis des gegenstandes, sondern eben so sehr oder noch mehr aus der geübtheit und fähigkeit des didaktischen messens, der unmittelbaren präsenz des richtigen treffens hervorgeht, wie sie nur durch eine habituelle anschauung, durch ein dem geiste einwohnendes bild der maturität in gegenständen und richtungen entsteht, welche nur durch den unterricht in der prima erworben werden. es ist ein begrifflicher widerspruch, eine unmöglichkeit, das urteilen über geistige qualitäten und gestaltungen vollständig durch ein gesetz formulieren und uniformieren zu wollen und dies gesetzliche als ausreichende norm für die entscheidung über die maturität hinzustellen. ein maturitätsgesetz kann nur die grundzüge des von dem gymnasium zu erreichenden ziels in ihrer objectiven allgemeinheit, aber nicht ihre unterschiedlich vermittelte realisierung in dem geiste des schülers angeben und findet seine individuelle illustrierung in der anschauung der wirklichkeit der besondern gymnasialen verhältnisse und des geistigen standes der individualität der schüler. es ist demnach völlig ungehörig, dasz sämtliche lehrer eines gymnasiums, also auch die, welche nicht in der prima unterrichten, über die maturität, in der regel durch abstimmung entscheidend urteilen. so bleiben für die entscheidung über die maturität noch der rector und die lehrer der prima, welche auch die prüfungsacte vollziehen. soll nun diese mehrheit die maturität abschlieszend bestimmen? eine entscheidung durch eine abstimmung einer in sich divergierenden majorität über geistige differenzen, welche persönliche qualitäten betreffen, deren beurteilung die einheit eines geistigen auges erfordert, ist ein innerer widerspruch; sie setzt den zufall auf den thron. sie ist in allen pädagogischen fällen, welche nach ihrem specifischen charakter die herschaft der persönlichkeit in der unmittelbarkeit ihres verhältnisses fordern, verwerflich, für jeden gegenstand aus der schule zu entfernen. die schule fordert persönliche einheit, welche nicht ein anderes neben und über sich hat, gestattet nicht entscheidende stimmenmehrheit, welche sich über die persönlichkeit erhebt, an jeder stelle in allen gegenständen des unterrichts und der disciplin. zum beweise dient das verhältnis des hauses, welches mit der schule dasselbe specifische princip, das der unmittelbarkeit persönlicher gemeinschaft, pietät und autorität, hat. eine entscheidung über häusliche zucht und ordnung, über die entlassung eines kindes aus elterlicher erziehung, welche sich über den willen des hausvaters stellt, würde als reine sinnlosigkeit und frevelnde verletzung der heiligkeit des rechts des hauses erscheinen. mit persönlicher autorität steht der lehrer in dem unterricht seines gegenstandes und in der disciplin, der classenlehrer in seiner classe den schülern gegenüber. mit persönlicher autorität steht der rector an der spitze des gymnasiums in allen dingen, welche die totalität des-

selben betreffen, also auch in der maturitätserklärung und in der maturitätsprüfung, wenn sie für nötig erachtet wird. der richtige gang, welcher sich aus dem specifischen princip der schulgemeinschaft ergibt, ist, dasz der rector, nachdem er eingehende und umsichtige berathung mit den lehrern der prima über den geistigen stand der abiturienten gehalten hat, auf seine autorität das maturitätszeugnis ausstellt; er allein ist für dasselbe verantwortlich. in keiner menschlichen gemeinschaft ist rein monarchische herschaft nötiger, als in der schule. das weisz der dorfschullehrer, der mit seinen gehülfen beräth, aber in allem die selbständigkeit der entscheidung für sich behält. es ist ein unerträglicher und für das gedeihen des gymnasialen ganges verderblicher zustand, wenn der rector sogar in dem höchsten gymnasialen acte, der entscheidung über das maturitätszeugnis von der majorität der ihm untergebenen lehrer überstimmt wird. es ist eine völlige ungehörigkeit der didaktischen disciplin, wenn einem linguistischen lehrer die entscheidung des urteils über mathematisches zufällt und umgekehrt. der rector in seiner amtlichen persönlichkeit, für keine amtliche function der stimmenmehrheit der untergebenen lehrer untergeordnet, ist die straffe einheit des gymnasiums, die in sicherer energie sich geltend macht und den gang desselben in einstimmung und fester richtung erhält. eine entscheidung gymnasialer acte durch stimmenmehrheit in ihrer zufälligkeit, in ihrem wechsel, in ihrem concordieren zur ausgleichung der gegensätze, in ihren nach individueller absicht gemachten beschlüssen, welchen die einheit der festen spitze fehlt, selbst in der partiellen unreinheit der motive durchbricht die sichere und energische einheit und consequenz, die weise umsicht und vorsicht in der leitung des gymnasiums. persönlichkeit ist auf allen wegen verantwortlich und fühlt sich verantwortlich, handelt mit ansichhalten und umsicht, mit consequenz und sicherheit, mit gewissenhaftigkeit. stimmenmehrheit ist wechselnde zufälligkeit, von keiner einheit der bewustheit des einen ziels bestimmte nötigung, in welcher jeder einzelne nichts für sich thut und die verantwortung von sich schiebt. der begriff des gymnasiums als einer erziehenden anstalt fordert, dasz der rector allein unter seiner autorität und auf seine verantwortung das maturitätszeugnis, sei es in folge einer prüfung oder ohne dieselbe, entscheidend bestimme und ausstelle. das völlig begriffswidrige einer vom staate gesetzlich formulierten und uniformierten, unter dessen aufsicht und entscheidung gestellten, den abschlusz der gymnasialen thätigkeit in gesetzlicher form beurteilenden maturitätsprüfung liegt so klar zu tage, dasz für ihre gesetzliche einführung sich kein anderes motiv ersinnen läszt, als dasz den gymnasiallehrern, besonders dem rector die redlichkeit nicht zugetraut wird, gewissenhaft ein maturitätszeugnis auszustellen. ermahnungen, sogar ausdrückliche androhungen in früheren maturitätsgesetzen an die gymnasiallehrer, in der maturitätsprüfung mit amtlichem ernst und gewissenhaftigkeit zu ver-

fahren, deuten auf ein solches motiv hin. trotz der vielen im verlaufe der zeit seit der einführung der maturitätsprüfung offenbar gewordenen groszen schäden für die gymnasiale bildung und der schweren unzuträglichkeiten und nachteile für die disciplin und den sinn des gymnasiums ist sie aufrecht erhalten worden. um diese abzustellen sind concessionen und modificationen in der weise der prüfung angeordnet, obwol sie mit dem begriff derselben in widerspruch stehn; aber sie selbst in ihrer bedeutung und in ihren wirkungen ist geblieben. denn die macht der tradition, selbst wenn sie in der sache unbegründet und offenbar schädlich ist, ist in der schule zu grosz, als dasz man von ihr vollständig abzubrechen wagt. die erste gesetzliche einführung der maturitätsprüfung für die preuszischen gymnasien datiert aus der Wöllnerschen periode 1788. es wäre gymnasialpädagogisch von hohem interesse, die motive dieses gesetzes im zusammenhange mit den zeitvorstellungen über politische administration und die leitung der schule näher zu untersuchen, überhaupt die geschichte der maturitätsprüfung eingehender zu verfolgen. dafür fehlt dem verfasser dieses das nötige material.

(fortsetzung im jahrgang 1875 heft 2.)

Lübeck. Rieck.

57.

ZUR GESCHICHTE DER ILFELDER SCHULE.

Michael Neander wird immer für jeden schulmann eine anziehende persönlichkeit bleiben, von besonderem interesse aber für die vertreter geschlossener anstalten. denn dieser mann hat in der that die leitung seiner jungen schule, die abt Thomas Stange um 1540 gegründet hätte, mit einem erfolge geführt, den seine nachfolger nicht wieder erreicht haben. sein name war weit über Deutschlands grenzen hinaus berühmt; seine lehrbücher waren auf allen damaligen buchhändlermessen eifrig gesucht, oft vergriffen. seine schüler wurden zierden der damaligen hochschulen und höheren lehranstalten. kurz, er war ebenso grosz als lehrer und erzieher, wie als gelehrter und schriftsteller.

Einen mächtigen antrieb, der sein ganzes künftiges geschick und seine lebensrichtung bestimmte, erhielt Neander, wie so viele andere, von Philipp Melanchthon. dieser hatte den jüngling in die ideale welt des antiken altertums eingeführt. doch war Neander weit davon entfernt, wie viele damalige humanisten, einer dem christentum feindlichen richtung zu huldigen. wie sein lehrer, war er beides, altertumskundiger und gottesgelehrter. und wie hätte dies anders sein können, da der gröste mann und gröste theologe des jahrhunderts, Luther selbst, ebenfalls sein lehrer gewesen war. ihn erwähnt er oft in seinen zahlreichen schriften; von ihm und

Melanchthon empfieng er die weihe eines dem dienste der kirche und schule gewidmeten lebens. unter Neanders leitung genosz die Ilfelder klosterschule einen hohen wissenschaftlichen ruf. die von ihm gegebenen schulgesetze nebst denen des grafen Henrich zu Stolberg, die für die schulgeschichte überhaupt von einigem interesse sind, teilen wir im folgenden mit. unter seinem weniger bedeutenden nachfolger Cajus hatte die schule durch die ereignisse des dreiszigjährigen krieges schwer zu leiden; als sie nach einer zeit vollständiger auflösung von dem nach Nordhausen geflüchteten rector Cajus am 10 sept. 1628 (mit 7 alumnen) auf befehl des herzogs von Braunschweig von neuem eröffnet worden war, erfolgte schon am 17 jan. 1629 die besetzung des klosters durch den Prämonstratenserorden, der dasselbe als sein ehemaliges eigentum wieder in anspruch nahm. den über dieses ereignis an die braunschweigischen räthe erstatteten bericht übergeben wir im folgenden der öffentlichkeit.

1. Neanders gesetze der Ilfelder schule.

Frommer vnd guter Leutt Kinder, wan sie dem Studieren nachziehen, kommen gegen Magdeburgk, Braunschweig vnd an andere örter, haben sie mühe, ehe dan sie eine herberg finden, Einen hern der sie ahnnimpt, herberget, Vndt ihnen die Kost giebt, da sie viel Hausarbeit thun, oft von der Schule gezogen vnd viel zeit auf ihrer Herren Kinder wenden mussen, auf die sie acht mussen geben, Undt sie nicht verseumen, Vndt wie der Herr mit ihnen eins worden, so mussen sie es machen, mussen ihnen lassen gebieten vnd ordenen, vnd machen nicht wie es ihn genügt, Sondern wie es ihrem herren gefelligk, desselben willen mussen sie geloben, oder sein haus reumen vnd sich Packen, auch hausgescheffte halben oft in vierzehn tagen in keine schule kommen, vnd darneben auch essen vndt trinken, wie man es ihnen giebt vnd gönnet, da man Exempel genugsam weisz, vnd klage gnugk höret, derer so in Magdeburgk, Braunschweigk vnd anderstwo in vnbequemen Herbergen leben, vndt nicht was sie wollen, Sondern was ihnen befohlen worden thun mussenn.

Wer in die Schule Ilefeldt will, der hatt auch muh vnd arbeitt, ehe den er einen locum erlangt, lesset sich herren, Fursten vnd Grauen, Vnd anderen ansehnlichen Leuten offt vorschreiben vndt vorbitten, sagt zu, er wolle from, Still, gehorsam, fleiszig vnd dankbar sein für alle grosze Wolthaten, so ihme zu Ilfeldt teglich, manchfeltigk erzeiget werden, da sie Daselbst der muhe, arbeit, vorhinderung vnd vnlust keinn haben dürfen, wie in den herbergen, Sonderrnn eitel Ruh friede vnd Lust, teglich vnd alle Stunde, wan ein Jeder nur will, vndt Lust darzu hatt, Denn er Ja niemanden zu gefallen das geringste thun, oder sich im geringsten in seinem Studieren vorhindern Lassen darff, hatt seine gewisse Zeitt wan er zu bette gehet, aufstehet, zur Lection kommet, zu mittage vndt auf den

abend zu Tische gehet, den vesper vnd abendtrunck fordert, mit gnugsamen gutem essen; vnd mit gnugsamen gutem trinken vndt Brodt dermaszen täglich durchs Jhar versorgett, dasz er satt, vnd nichts zu klagenn, Ja mehr an der mennige den am mangel fehl haben kann wie sie selbst dasselbe Daheime, bey den Ihrenn vnd anderstwo ruhmenn mussen, auch nicht anderst thun, reden, sagen vnd bekennen dörffen vndt sollen, wen sie wollen die warheit reden. Denn ihnen zu Zeiten allzuviel gegeben, das sie frölich, Ja wol gar vndeutsch vndt vnnutze ja teglich so gespeiset werden, das kein gemeiner Burger, auch kein Ihrer Eltern durchs Jhar sie so wohl Speisen können, wollen geschweigen, das sie aufs aller trewlichste vnterwiesen werden, in Gottseligkeitt zu allem guten gezogen, in Sprachen, gutten Kunsten, vnd vielen andern gutten vndt Nötigen Dingen, die sie auf solche weise, auch so eilends auf keiner Universitett Lernen können. Vnd feine leichte behende Dinge geweisett werden, ein dingk bald zu fassen vndt zu lernenn, das Ihnen Derwegen hier zu Ilefelt nichts mangelt Dann disz, das die discipuli diese grosze Commoditates nicht erkennen, ihren Praeceptoribus nitt gehorchen, grob, Vnbesunnen, Vnbendigk, Vorgeszen Vndt Vndanckbar sein, Ihnen selbst im Liechte stehen, vnd ohne alle Vrsachen sich selbst, Ihre praeceptores, die Diener, so sie mit trewen meinen, ihr bestes helffen suchen, Ihnen ehren werben, Viel ihr böses thun zum besten keren helffen, für sie Sorgenn, das ihnen zu keiner Zeit was mangele, Vorunruigen, ihnen selbst vnd andern zu schaffen machen, da sie dakegen in Ruhe Vnd frieden leben, allerley Lust, mit Gott vndt ehren Leben, vndt Jedermans gunst, vornemlich ihres gnädigen hern Graff Heinrichs, ihrer praeceptorum vnd Diener guten Willen vnd Lob haben mögen.

Werden so enge nicht eingeschlossen, wie in andern Clöstern, mögen, wen sie ihre Lection nicht versäumen, zu Zeiten ins grune Spatziren, herbatum gehen, sich ergetzen Vnd erlustirn, Allein das sie des Nachts Vnd kegen die Nacht nicht im Fleck vmbher Lauffen, in die Schencke gehen, Sauffenn, die Leute ergern Vndt Vnglück anrichten und stifften, zu Zeiten mit ihrem eigen schadenn.

Nu aber wiederfahren ihnen alle Diese wolthaten Vmbsonst, derffen nichts darvor thun, dem Closter nichts darvor arbeiten helffen, Allein diese wenige puncten werden ihnen, zur Danckbarkeit vnd ihnen selbst zu allem guten erfoddert.

I.

Als Nemlich für allen Dingen sollen sie Gott furchten, sein Wortt hoch achten, gerne Lesen Vnd Lernen, die Predigten, hochwirdige Sacramenta Vnd ihren Pfarhern nicht vorachten. alle morgen frue vmb sechs vhr aus der Zelle, in der schule erscheinen, Vnd als dan zum anfang alle morgen ein Capittell aus der Bibel Lesen hören.

II.

Sollen Ihren Praeceptoribus, dem Rectori vnd Conrectori gehorsam sein, keines Beuehl gering achten, aus keiner Lection ohne Vorwissen vndt Vergunst bleiben, auch ohne Vorwissen nirgendt hinn gehen, der Zeit Vnd der herlichen geruigen faulen tage wol brauchen, sie vordulden Vndt ertragen, Vnd sich darein schicken Lernen, Vnd bedenckenn, was sie anderstwo für grosze molestias haben, Leiden Vnd tragen mussenn.

III.

Sollen mit dem Essen vndt Trincken, so man ihnen satt gibt, zufrieden sein. Man gibt aber ihnen auf 24. 26. zu Zeiten auch 28 vnd 30 Knaben acht Stubichen guth bier, ie auf vier mahlzeitt, zum Vespertrunck aber vier Stubichen, zum Abendtruncke wieder vier Stubichen, da sie sich reichlich mitt behelffen können, auch zu zeiten zu viel dran zu trincken haben. Darüber sollen sie von den Dienern nichts zu fordern, oder ihnen beschwerliche Worte zu geben macht haben.

IV.

Sollen keinem Menschen, vornemlich keinem Diener ein Leidt thun, mit worten oder Wercken, sollen sie ehren vndt Lieben, Und sich an keinem Menschen, Viel weniger an Dienern, wan sie gleich beleidigt werdenn, Vorgreiffen Vnd Rechen, sondern alles zuvor bey ihren praeceptoribus suchen, Vnd daselbst ihre Clage vorbringen, Rhatt vnd hülffe bey ihnen zu holenn.

V.

Sollen dem Closter seine Teiche, Keller, Fischwasser nicht fischen, sich daselbst nicht finden lassen, in desselben Gärten nicht steigen, Wege Vnd Stege hindurch machen, die Zeune zerreiszen, noch etwas daraus hinwegk bringen. Auch den Leuten im Flegken an ihren Gärten, Beumen, Holtz fruchten keinen schaden thun, Niemandes Gense oder Huner greiffen, abfangen oder todtschlagen, Sondern einem Jeden das seine bleiben Lassen, Ihnen selbst vndt der Schulen keinen bösen Nahmen machen.

VI.

Es soll keiner keine Bubenschlussell habenn, machen Lassen, oder haben helffenn, Soll dem Closter kein Schlosz zerbrechen, zuschanden machen Vndt vorderben, dem Closter weder kuchen noch keller, kammer, ja kein gemach, da er keinen Beuehl Vber hat, weder zu tag noch Nacht offenen, Vndt etwas daselbst langen vndt heraus tragenn.

VII.

Sollen keine Saufferey helffen stifften, vnd ihre Eltern nicht in vergebliche Vnkosten fuhren, das geltt vorsauffen vnd Vnnutzlich

verzehren, Sollen durchaus kein Valete trincken helffen, Mäszig Leben Vndt bedencken, das sie arme Eleemosinarij, Vndt nicht vor der zeit fliegen vnd Junckern sein wollen, Sondern dencken dasz sie Studirens halber hier seindt, Nicht das sie den Maydichen nachhangen, des Nachts gassatim gehen* Vnd in der Schenck sich finden Lassen, ihre armen Eltern mit vnnötigen Zerungen, vnnutzen kosten beschweren, vnd vmb ihr gelt boszlich bringen.

VIII.

Sollenn keine Buchszen tragen, Viel weniger daraus schieszen, oder schieszen Lassenn.

IX.

Sollen im flecken des Tags vber keine wehren Tragen, auch nicht wen sie spatziren oder herbatum gehenn, keine Tölche zu keiner Zeit tragen, Sie in der Schule Ilfeldt bey sich nicht haben, Viel weniger an sich Gürten oder Tragenn.

X.

Sollen das, Was man ihnen aufftregt, in der Zeit alleine essenn, keinen andern Menschen Vber ihren Tisch nehmen, weder Vater, Bruder, Vetter, freundt, keine Botten, Schüler, Studenten oder frembde, wie sie heiszen mugen, dem Closter Und ihme selbst niemandt zuziehenn, Dan bey ihnen selbst allerley Vnrath vnd Vnordnung daraus entstehet Vnd zu saufferey Vndt wildem Wesen Dadurch Vrsach gegeben wirdt, werden auch offt durch frembde Geste Vnd schüler, zum bösen geleytet Vnd vorreitzet. Ist aber Jemandt der mit ihnen zu reden, der thue solchs vorm Thore, Vnd gehe Darnach seiner wege Vnd der frembde bleibe im fleck. heltt man Doch solche Ordnunge in allen Fursten Schulen, zu Meiszen, zur Pforten, zu Grima in allen Fursten Vndt Herren Höffen, da nicht ein diener Macht einen Menschen ohne Vergunst seines Herren oder Burggraven einen zu tische zu nehmen. Warumb soll man Dan hier den discipulis gestatenn, das sie frembde Vnbekantte, offt heimlich ettliche Mahlzeiten Vnd Tage Vber Tisch, bey vnd neben sich in den Cellen, ohne Jemands Vorwissen Vnd Vergunst behalten, herbergen Vnd haben, dadurch Ihnen selbst nicht gedienet, Sondern Viel mehr offt geschadet wirdt.

XI.

Soll sich auch keiner bereden Lassen in der Schule von Vielen oder Wenigen zu einem Vorbundtnis in bösen sachen, so wieder Gott, ihre Gnedige obrigkeit, praeceptores vnd Leges. Sondern ein Jeder soll bedencken, was er denen so ihn vorbeten, Seinem gnedigen Hern Graff Heinrich zu Stolbergk, Vnd seinen Praeceptoribus zugesagtt Vnd soll sich ohne Verlaubnis seiner Maecenaten,

* auf der gasse umherschwärmen.

seiner Hern, vnd seiner Freunde, keiner aus dem Closter vnd desselben Schule wegk zubegeben macht habenn, Viel weniger mit Vielen, Wenigen, oder allen, aus waserley Vrsachen aufstehen zu machenn, Vndt denen so da Böse Vnd Vngehorsam, in einigem bösen Handel Vnd Vorhaben beyzupflichten.

XII.

Sollen auch, weder die gantze Schule, noch etzliche von denselben, macht haben, einigen Condiscipulum zu infamiren, von dem Tische zu stoszen, oder ihne daselbst mit Essen, Trincken, Karmen vnd andern Ceremonien zu hönen, Vnd wan die Mishandlung noch so gros und schwer were, Sondern alles fur ihre praeceptores bringen vnd denselben zu judiciren heimstellen, da keiner in dem aller geringsten, sein eigen Vndt privat Richter sein soll. Dann wenn sie ihnen selbst helffen Vndt Rhaten kondten, die Tolle Vnbesonnene Jugent, so bedurften sie keiner praeceptorum welche, was ihnen den praeceptoribus hier gehoret, durch ihre discipulos nicht wollen nehmen Lassen. Vnd entstehet auch hieraus allerley groszer Vnrath, Zuruttung Vnd Vorbitterung, vnd konnen auch weder der beleidigten Eltern, freunde vnd Vorwandte, dasselbe bleiben vnd guth sein Lassen, daraus dan weiter zanck vnd allerley Vnwillen entstehet, auch herren Vnd Fursten, Vnd andere Vornehme Leute, so Knaben in die Schule Ilefeldt vorbiten, wie sie groszen Ernst wieder sie gebrauchen wollen, so sie sich Vbel halten, sie in ihrem Lande, Vnd umb sich nit leiden: Also auch wiederumb so sie Jemands wieder Vordienst, wieder Recht vnd billigkeit, hönet, vorvnruiget, wollen sie sich ihrer mit Ernst auch wan sies suchen annehmen, sie Vorteidigen Vnd handhaben, Vnd an dieselbe freveler vnd muttwillige Knaben ihre wiedersacher wenden Vndt wagen was sie konnen vndt haben, das sie als dan mit nicht geringen Leuten zu thun satt bekommen sollen, Vnd aus diesen groszen Vrsachen, kan man in pia & christiana Schola kein legem leiden so den discipulis zulasse, welche sie wollen zu infamiren.

XIII.

Sie sollen keine Leges haben, die wieder Gott, Erbarkeit, Vnd die Leges Ihres Gnedigen Hernn Vnd ihrer Praeceptorum Lauffen: Sollen auch denn Legibus ihrer Praeceptores gehorchen, nicht mit Ihnen oder andern darvon disputiren Vnd expostuliren, warvmb sie disz oder Jenes also geordnett, Sondern vielmehr denselben folgen Vndt gehorchenn.

XIIII.

Sollenn des Sommers Vmb sieben Vhr sich keiner im flecken oder vor dem Thore, im Holze oder anderswo finden Lassenn.

XV.

Sollen auf den Abend des Sommers Vmb acht vhr, in den Zellen seinn, Stillschweigen vndt beten, Gott fur alle Wolthaten

danckenn, Ein Caput in der Biblia Alten oder Newen Testaments lesen, darauff in der Stille zu bette gehen, vndt Schlaffenn.

XVI.

Des Winters vber, soll sich keiner des Abendts nach vier vhren im Flecke finden Lassenn.

Disz sind also die furnembsten puncten, darnach ein Scholasticus Ilveldensis Leben vndt sich halten soll, seindt auch nicht schwer vnd Hartt, Vndt kommen ihnen daher keine Beulen, blasen Vndt schweeren.

Vndt sollen darauff thun was Recht ist, was ihnen beuohlen, sie zugesagt, sollen sich regiren Lassenn, nicht ihre praeceptores oder des Closters Diener regiren, Vndt von ihnen mit Vngeschickten worten vrsach foddern, warumb Disz oder Jenes also geordenet, als weren sie Vnsere Herren, sie weren Junckern, Vnd wir weren wehrtt, vber die sie mit fuszen Lieffenn', als wan wir die ergsten Leute wehren, ihnen das ergste vndt nichts guths thetenn, da doch alle Vnser Sorgen, gedancken, vndt trachten Dahin gerichtet, das ihnen nichts böses, sondern nur das guthe möchte gethan werdenn.

Wer da aber nu hierwieder muttwilligk Vndt vorsetzlich handeltt, Vornemlich welcher die Diener, wie sie auch Nahmen haben, vbergibt, sich wieder sie legett, Vnd sich, wie obberurtt, auf den Abendt Sommerzeit nach 8 Vhr, den Winter nach 4 Vhren, im flegke, wo es auch sey, furnemlich bei Saufferey oder in der Schencke finden Lassett, Der soll in puncto wen es erfahren, Schule Closter Vndt Flecke, sine ulla exceptione meiden Vnd reumen.

Hilfft er aber Meuterey anrichten, oder aber so sich Viel oder wenig zusammen werffen Vnd ohne Vergunst dauon ziehen wolten, die sollen als friedebrecher, Meutemacher Vnd Aufruhrer in keiner Schulen Academien, Stadt, Ja auch bey ihren Eltern Vndt freunden nicht geduldet werden, Vndt sollen Ihre Eltern schuldigk sein dem Closter die Kost fur ihre böse Vngehorsame muttwillige Kinder zu bezahlen Vndt zu erlegenn.

2. Ilfelder Schulordnung von 1590.

Wir Heinrich Graff zu Stolbergk Konigstein Rutzschefort vnnd Wernigeroda, Her zu Ebstein Minschebergk, vnnd Freubergk ..... hirmit offenen vnd bekennen, Nachdem mit vorwissen vnd einwilligung unser liebenn vorfaren wolloblicher seliger gedechtnus, der wirdige her Thomasz Stange seliger weilandt Abt zu Ilefeldt eine Schulen daselbst vor Jahren aufgerichtet, darinnen die Jugent zu Gottes ehre in gehorsam erzogen, in den Sprachen, Kunsten vnd furnemlich in der heiligen Schrift gelernt vnnd vnterichtet werden, alsz bleibt es billig bei solcher gantz Christlichen nützlichen vnnd löblichen Stifftung, da die Schulen nit eine geringe gabe Gottes seindt.

Wie woll erbar vnnd verstendige leute, besonders die Jenigen so zum Studiren gehalten, ohne vorgeschriebene ordnungen wissen solten was ihnen zuthun und zulassen geburt, jedoch weil die Studirende Jugent, beiher zu dieser letztern zeit viel mutwilliger vnd gotloser handlungen sich vnterfangen Vndt wohe viel bei einander wohnen sollen, dieselbe eine gewisse vor- || geschriebene ordnungen haben müssen, Derowegen vonnöten gewesen, das der Wolgelarte Michaell Neander, der freien Künste Magister vnnd bestelter Rector, eine gewisse ordnung, nach welcher sich ein Jeder zu verhalten verfasset vnd vorgeschrieben hat.

Weil aber bei derselben allerlei miszbrauch, feill vnd mängell war, welche in vnd nach vnnsrer ausz erheblichen vnd dringenden vrsachen fürgenomen vnd zuwegk gebrachten reformation befunden worden, haben wir die ganz notwendigen verbesserungen vorgenomen, vnd nachfolgende ordnungen, die wir von Jedem knaben vnnserer Schulen, ohne vnterschiet vnd behelff gehalten haben wollen, fassen lassen, Vnnd ob dieselbe kindisch vnnd einfeltig gestellet, und derohalben bei etlichen geringes Ansehen haben möchte, So zweifeln wir doch mit nichten, Wan Vber solche vnnserne ordnungen, wie wir vnnsz genzlichen versehen, mit ernnst fleiszigk gehalten, Alsz sollen diese Beneficia zum bestenn aufgewendet, Kirchen Schulen vnd gemeinem nutze mergklich gedienet sein.

Studia, vnd ordnunge der Schulen Ilefelde Wie sich die Knaben in diesen Schulenn gegen Godt, Ihre Präceptores, Pfarhern, vnsern befehlhabern vnd Closters Dienern verhalten sollen.

1) Zum ersten sollen die knaben den wahren einigen Godt in dreien Vnterschiedenen Persohnen, fürchten, lieben vnd ihme allein vertrawen.

2) Sollen seinen allerheiligsten Nahmen nicht miszbrauchen, sondern wan sie abendsz zu bett gehen vnd morgensz auffstehen, vnd wan es die Zeit gibt, offt vnd Viell beten, die Christliche kirchen, derselben dienner, herschaft, ihrer Praeceptorn vnd ihrer selbst wolfart vnnd studia ihme befehlen.

3) Sie sollen Gott nicht lestern, ihrem nehesten nit fluchen noch etwas boses anmuten, vnd also wider Godt vnd den nehesten, wider glauben vnd liebe nicht hanndlenn.

4) Die haubtstücke Christlicher lehre, die historien vnd geschichte der Bibell sollen sie fleiszigk vnnd ohne vnterlasz lesenn, lernen, betrachten, vnnd mit Irem leben vnnd wandel erweisen.

5) Die Sprüche so in der kleinen Bibell ausz der heiligen schrifft zusammen bracht, nicht allein offt lesen, sondern auch auszwendig lernen vnnd behalten.

6) Allen Aberglauben, falsche religion, vnd fabellwergk, von godt vnnd dem gottesdienst, alle unzucht vnd Büberei, sollen sie fliehen und meiden.

7) Sollen ihre Präceptores vnd Pfarhern alsz die väter lieben,

in ehren vnd hochhaltten, sie nicht verachten, verspotten noch etwas boses beschädigen, oder anthun, Ire treue warnung ad pietatem et probitatem zu keiner zeit verachten, Sondern woll in Acht nehmen, vnd ihr leben danach anstellen.

8) Sich denen praeceptoribus noch auch vnsern befehlhabern vnd dienern nicht widersetzen noch weigern, mit denselben nicht zangken, dieselbe nicht || wie leider zuvor geschehen, berauen, Sondern wohe mangel vnnd irrunge, vorläufig alles solches den Praeceptoribus eroffnen, deren resolution abwarten, vnd sich gegenn die Präceptorn sowoll auch vnser befehlhabern, nicht allein in wortten, sondern auch mit der That danckbar erzeigen.

Wie sich die Knaben gegen einander verhalten sollen.

1) Es soll keiner dem andern zuwiderwillen vrsach geben, keine grollen unter sich haben noch in zanck vnd vnversohnlichem hasz mit einander leben, Viel weniger soll rauffen vnd schlagen vnter Inen gehöret werden, sondern sich mit einander alsz brüder eintrechtigk freundlich vnd friedlich begegnen vnnd wohnen.

2) So einer mit worten oder sonsten belediget, sich nit selbst rechen, sonndern den her . . von den Preceptoribusz verlangenn soll,

3) Niemandsz mit vnzüchtigen, Vnuervschämbten || Gotteslesterlichen geberden, wortten oder wergken verunruigen, Vielweniger Imandsz an ehren schmehelich angreiffen noch verletzen.

4) Die fromen sollen sie lieben, vnd sich denselben gleichformich zu halten, befleiszigen.

5) Wen einer sich versihet, Vnd vnrecht thuet, sollen ihnn die andern straffen, vnd verwarnen, So sich aber einer wider setzen vnd nicht gehorsam sein woltte, sollen sie ihn den Präceptoren anzeigen, auch wegen solches anzeigen weder geschmehet noch verlacht werden.

Wie sich die Knaben in der Kirchen verhalten sollen.

1) Alszbalt man leutet sollen sie still vnnd züchtigk zur Kirchen gehenn, die Predigt ohn vrsache vnd vorehrlangte Concessionn der Präceptoren nit versaumen.

2) Das wort gottes sollen sie mit fleisz vnd andacht, alsz wen Godt selbst redte, || horen vnnd nicht allein mit dem Munde, sondern auch mit dem herzen, dem hernn singenn vnd ihnen lobenn.

3) Zum Abenmahl desz herren sollen sie sich also bereiten, das sie es wirdigk empfahen, vnnd dasselbige offte brauchen.

4) Sollen vnder der Predigt vnd Ceremonien nicht lesen, Plaudern, oder etwas andersz handeln.

5) Sich vmb die stellen in der kirchen nie zangken oder schlagen, ein Jeder in seiner stelle sitzenn pleiben, vnd frombde leutte nit ergern.

6) Unter der Predigt vor gehaltenem kirchen Proces sollen sie nicht ohne noth ausz der kirchen laufenn, auch wan die Predigt be-

schlossen, das gebet vnd Ceremonien gehaltten, fein still vnd züchtig hinwidder ausz der kirchen gehenn.

Wie sie sich in der Schule verhalten sollen.

1) Sie sollen gewisz vff bestimbter stunde, ohn fehl in der schuelen sein, ohn der Präceptoren wissen vnd willen ausz der lection || von dem exercitio Musices nicht pleiben oder gehen.

2) Ehe sie zur Lection komen, soll ein Jeder zuuor dieselbe durchlesen, vnd wan die Lection gethan solche mit fleisz repetiren.

3) Ein Jeder soll an seinem orte stille sitzen, mit den gedancken nie anderszwohe Spaciren, oder nach frembden Sachen, die sie nicht angehen, fragen, nicht schwatzen, noch mahlen, sonndern dem Präceptori mit fleisz zuhören vnd avfmerken.

4) Sollen fleiszig Studiren, die Zeit nirgendt Dan ad pietatem et Studia, damit sie fromer vnd gelerter werden mochen, aufwennden.

5) Wen die lection Vollendet ist, soll ein Jeder still vnd züchtigk wiederumb in seine Chammer gehenn.

Wie sich ein Jeder Knabe in seiner kamer verhalten soll.

1) Sollen fleiszig beten, wen sie aufstehen vnd zu bette gehen, vnnd sonderlich so offt es die Zeit giebtt, nach dem gebett ein oder mehr Capitell in der bibell lesenn, Godt dancken und dem sich befehlenn.

2) Ire betten vnd Chammern sollen sie rein vnd sauber halten, vnd was sie auszkeren an gebürende darzu verordnete örther tragen.

3) Die hennde, augen, munde, sollen sie teglich rein waschen, die haar kemmen Vnd kleider reinigen.

4) keiner soll in des anndern kamer gehen, noch bei dem andern in derselben sitzen schwatzen oder schlaffen.

5) Wan ein Jeder ausz oder in seine Chammer gehet, auch sonsten in die audientz, soll ehr stille sein, niemandsz wen man studiret mit singen geschrei, oder in anderwege belestigen Vnndt vorhindern auszzuziehen.

6) keiner soll ein brennendt liecht in seiner Chammer haben.

7) keiner soll ausz seiner kamer weder etwas gieszen oder werffen.

8) Wen sie auszziehen sollen sie nicht mit sich nemen, was in die wohnungen Vnd Chammer, darinnen sie gewesen, gehoret.

Wie sie sich vberm Tische verhalten sollenn.

1) Wenn sie zu morgen oder nacht essen wollen, soll der Jennige dem es befohlen, vnd die reihe trifft, das gebet mit lautter stimme sprechen, die andern aber sollen es gleicher gestalt auch mit dem herzen vnd gemute stillschweigendt thun.

2) Wan sie zu morgen vnd nacht gessen, sollen sie godt Dancksagen vnd gantz still hinwegk gehenn.

3) Vber Tische sollen sie sich still vnd züchtig haltten, nicht geitzigk fressen, sonndernn essen vnd tringken bescheiden genieszen. ||

4) Sollen sich nicht voll sauffen, keiner soll dem ander zutrinken, keiner wilkom fürsagen vnd auszzutrinken nötigen, Vnd sonnsten keiner saufferei, Valete, Vnd andern Vnnotigen Irrungen vnd kosten vrsache gebenn.

5) Brot vnd fleisch sollen sie nicht vom Tische hinwegk tragen, noch auch mit aufstoszen vnd reiszen der keller, oder speise Chamern schaden zufuegen.

7) Die Tische, Tischtücher, Kandelen, Vnd dergleichen sollen sie nicht zerschneidenn, zerbrechen oder Verderben.

Von Irer Kleidunge.

1) Sie sollen sich erbarer kleidunge, die den Schuelern wolanstehet gebrauchen, allen Vberflusz meiden, keine uff die newe Vorthueliche Epicurische ehrlichen leuten vbel anstehende form gemachte kleider tragen. ||

2) hinwieder sollen sie nicht vnreine vnfletige kleider haben, sonndern allesz wasz Inen von kleidern buchern vnd andern zugehöret, renlich halten, fleiszig verwahret, vnd beschlossen haben.

3) Sie sollen keine dolchen oder Plotz tragen, keine Buchszen Spiese vnd Dergleichen weren in Iren Chammern oder sonnsten haben.

4) Sollen ihre wehren in Irem gemach nit haben, sondern so balt sie in die Schuel komen, dem Conrectorn zu behaltenn gebenn, vnd wan sie nötiger dringender vrsachen halben vber felde ziehen, nach erlangtem vrlaub die wehren vom Conrectoren fordern, vnd wan sie widder im Closter angelanget, also dan die wehren hinwidder dem Conrectori beantworten.

Wie sich sonnsten in gemein vnd in andern sachen vorhalten sollen.

1) Sie sollen den gantzen Tagk in gewisse stunden auesztheilen, vf das sie wissen mögen wasz sie auf Jede stunde thun sollen.

2) Luegenbucher, schendliche schrifften vnd vnzüchtige gemelde sollen sie nicht lesen noch in Iren Wohnungen haben.

3) Sollen keine sonndern Leges machen vnd vnter sich halten.

4) Ohne erlaubnisz sollen sie Tagk noch nacht nicht ausz dem Closter gehen, vnd sich bei geselschaft finden lassen, auch wenn man ihnen nicht vagantz geben weder Spatziren noch Spielenn.

5) Wan sie ausz der Schulen zu gefatterschafft, hochzeitten, Tantz oder dergleichen von frembden leuten geladen, ohne vorwissen vnd zulassung der Präceptoren nit erscheinen.

6) Sollen sich in der Abtei, Schreiberei, oder kuchen nit finden lassen, sich zu den kochen, kelnnern vnd andern des Closters gesinde nit gesellen.

7) Sie sollen weder mit dem Amborst noch der Büxen schieszen, vmb geldt, Bücher oder dergleichen, mit kartten, worffeln nit spielen, vnd alle andere schädliche unerliche spiele meiden. ||

8) Was in der Schuele geschicht, davon sollen sie auszerhalbe nicht schwatzen noch vonn sich schreibenn.

9) Sollen keine fechter noch fechtwehren bei sich behaltenn.

10) An den gebeuden sollen sie nichtsz zubrechen, verderben noch einigen schaden thun, oder den widerumb erstaten.

11) Wasz dem Closter vnd Jederman, an seiner haabe, guetern, gerechtigkeiten einigen schaden nit zufügen.

12) Sollen keine knaben ausz dem fleck zu sich ziehen vnd bei sich haltenn.

13) In summa sie sollen sich allzumahl in allerwege vnstrefflich erzeigen, alsz die zuforderst godt dem Almechtigen warhafftige godtseligkeit, der obrigkeit vnd herschafft ein danckbar gemuet, vnd den Präceptoribus folge vnd gehorsam nit allein mit wortten versprochen, sonndern auch bei der handt zugesaget haben.

Diese Statuta sollen stetz Vnd feste gehalten werden, So aber Jemandsz darwidder vorhandlen würde, Soll er gestrafft werden.

Die Straffen aber sind diese,

1) Vntersagunge des Vnrechten vnd vorwarnung vor straffe,

2) Das sie vff der Erden essen,

3) Das Inen ihr ordentliche Speisze und Trangk abgezogen,

4) Die Ruethenn,

5) Der kercker,

6) Das ehr ausz der Schuel gestoszen werde,

7) auch entlichen soll die Verbrechunge so sie grosz, inhaltsz gemeiner auszgesetzten rechte, in straff vnnd zucht genohmen werdenn.

Wohe auch einer oder mehr von den alumnis dieser Schulen, wolte oder kunte diese schuelordnung vnd Statuta, Welche in aller erbar vnnd billigkeit woll, || nicht halten, noch denen sich gemesz erzeigen, denen soll sich ausz der Schulen zu begeben, vnd an andern örtern seine besserung zu suchen frei vnd zugelassen sein.

Befehlen darauff vnnsere vorordnung Rectori vnd Conrectori, dasz sie alles fleiszes acht haben, Darmit diese vorgesetzte schulordnunge von einem Jeden in allen Iren artickeln vnd Puncten gehalten werde. An dem allen geschicht vnser ernnster wille vnd meinunge, zur vrkunde haben wir diese vnnser Ordnunge mit unserm handtsecret betrucken lassen, Vnd mit eigener hannd vnnterschrieben. Geschehen vff vnnserm hausz Hoinstein Den 25 Julij ao · 90.

(L. S.)
Henrich graf zu stolbergk
Konigstein Ruschefort vnd
Wernigeroda.

3. Bericht des rectors Cajus über die occupation des klosters durch die Prämonstratenser. 1629.

Woledle, Gestrenge, Ernueste, Hochgelahrte, Grosachtbare, denselben seindt mein Gebett vndt gantz willige dienste zuuor. Insonders günstige herren vndt Freunde,

Was der Durchlauchtige, Hochgeborne Furst vndt herr, herr Friedrich Vlrich, Hertzog zu Braunschweig, vndt Luneburgk Vnser allerseits gnediger Furst vndt herr, sub dato 13 Maij A 1628 Mir schrifftlich vndt gnedig anbefohlen, Solchem habe Ich vnterthenig gehorsambt vndt mich darauf den 10. Septembr. aldieweil es vnsicherheit halben nicht ehe geschehen können, wiederumb in das Mir anbetrawte Closter vndt Schul Ilfeldt in Gottes nahmen begeben, Auch darauf also baldt sieben arme Knaben in numerum alumnorum recipirt, vndt solches in künftigk auf S. F. G. Befehl zu continuiren vermeindt. So ist aber leider nechst abgewichenen 17 Januarij vmb mittag eine Kutzschen mit 6 Persohnen vndt etlichen Reisigen vndt Crabaten alhier vor dem Closter Thor ankommen, begehrende Sie einzulassen, worauf Ihnen angezeiget worden, weill man in dieser geschwinder vndt gefehrlicher zeit ohne gewissen bericht niemandt einzulassen billich bedenken trüge, als wolten die h. vnbeschwert berichten, wer sie wehren, vndt was Ihr suchen oder werbung, darauf Sie zur andtwordt geben, es hette Sie Der hauptman der Graffschaft Honstein Paul Peht, an welchen Sie eine Commission hetten, in das Closter Ilfeldt gewiesen, alda seiner zu erwarten, vndt gebethen man Sie einlassen vndt aufmachen wolte, welches Den geschehen, weil wir uns dessen nicht viel weigern können. Als Sie nun in meine habitation kommen, habe Ich Sie gefragt, ob sie nicht schreiben oder einen schein hetten vom Hauptman oder andern, gaben Sie zur Andtwordt, Ich wurde ja vernommen haben, das Sie des Hauptmans Ankunft im Closter erwarten solten. Weill wir Den von Ihren dienern Verstanden, das es vornehme Leute vndt Kaysl. Commissarij wehren, ist ihnen etwas von Fischen vndt bratt Heringen vorgesetzt worden, damit Sie den vorlieb genommen, vndt mehrgedachtes Haupmans bis auf den andern Tag im Closter erwartett, welcher gegen Abendt bey licht mit 11 Reisigen von Erffurdt im Closter ankommen, vndt seindt alle Stelle voll Reuter vndt Crabaten worden.

Den folgenden Montag morgen hatt gedachter Hauptman Mich sampt dem H. Conrectore vndt den Schulknaben, wie auch den pfarherrn vndt Schulmeister aus dem Flecken, auf die Aptey erfordern lassen, vndt vns im Nahmen Kaysl. Mays. wie auch des Herrn Grafen von Thunn ein scharffes Mandat durch den Statschreiber von Bleicheroda, in gegenwardt aller vorgedachten Commissarien vndt eines Notarij, vorlesen lassen, dessen vngefehrlichen inhalts, das wir semptlich, vndt ein jeder in sonderheit von nuhn an seines Ampts vndt Dienstes entsetzt, vndt aus dem Closter gewiesen, her-

gegen aber der hochwolgeborne Hochwurdige Herr Caspar von Questenbergk, Apt des Kayserl. Closters Strohof zu Prag eingewiesen vndt eingesetzt sein solte, wolten sich versehen, wir vns nach solchem Mandat richten vndt weichen wurden, Solten sich aber etliche dessen verweigern, hatten Sie befehl, das brachium militare zu hulf zunehmen, vndt Sie derzu zu zwingen. Worauf wir vmb einen abtrit gebethen, mitlerweil Sie auch des Closters vnterthanen im Flecken vor sich geforderdt, Ihnen dergleichen vorgehalten, vndt Sie alsobalt angloben, auch vnter dem Actu das Closterthor mit Crabaten vorwahren lassen. Als wir vns nun mit einander was wir vorbringen vndt Ihnen zur Andtwordt geben wolten, bereden vndt deliberiren wollen, haben Sie vns woll 3 mahl Bohten geschickt, vndt sagen lassen, der Hauptmann wehre wegfertig, darumb wir Sie nicht lange auffhalten solten, da wir den re nondum satis deliberatâ wieder zu ihnen auf die Aptey gangen vndt vns folgender gestaldt vngefehr resolviret

1) Vns des vergonneten Abtrits bedancket,

2) Weil wir vns sämplich zu der Kayserl. Mayst. vnserm allergnedigsten, wie auch zu dem Graffen von Thunn, vnserm gnedigen herrn, gantz nicht versehen wolten, das Sie nicht allein mich unwurdigen, vndt numehr emeritum, der Ich dem Closter mit Gottes Hulffe vndt beistandt, nun in die 39 Jahr euserstem vermögen nach vorgestanden, kirchen vndt Schulen, wie auch des Closters intraden vndt gueter bis auf diese stunde erhalten, so woll auch meinen Collegam vndt denn h. Pastorem wie auch die studirende jugendt, welche, vndt ein jeder an seinem ort sich aller gebühr vndt Fleiszes erzeuget, also de facto nicht allein meiner Administration sondern auch gedachten h. pfarhern vndt Conrectorem vnserer Dienste entsetzen, vndt also plötzlich vndt gentzlich aus dem Closter vndt von vnsern diensten removiren, vndt einen andern, als den hochwolgebornen vndt Hochwürdigen h. Casparn von Questenbergk Apten des Kays. Stiffts Strohof zu Prag, ein vndt anweisen wurden,

3) Vndt sonderlich, das wir uns, Gott lob, gantz nichtes zu erinnern wusten, Als sollte wie in dem Mandat des H. Gr. von Thunn erwehnet, Dieses Stift Ilfeldt, wieder des Reichs Constitution dem Praemonstratenserorden endtwendet, Sondern vielmehr mit Brief vndt Siegel etzlicher Bäpste vndt Kayser zu erweisen das Sie dieses Stift vndt Closter Praemonstratenser Ordens nicht allein geschützet vndt stattlich privilegirt, sondern auch die Invasorn huius monasterij, et bonorum Ecclesiasticorum mit Ban vndt andern strafen beleget,

4) So wolte auch Mir vnwurdigen Administratori vndt den meinigen sehr schwer fallen, wen ich also plötzlich solte verstoszen, Sintemahl Ich noch ein ziemliches wegen meines austehenden Salarij, wie auch dessen was Ich, diese Jahr über, demselben wegen der Contribution forgeschossen, Wen ingleichen wegen des Restes Ihres Salarij vndt deputats des H. Pfarherrn, Conrectorn, Schulmeister

sowoll der Closterdiener vndt gesindt, sich zubeschwehren, So wolte vns semptlichen auch schwer fallen itzo zu harter Winters Zeitt, vndt also plötzlich zuweichen, vndt vmb andere Dienste vns zu bewerben.

5) Furnemblich aber wollen Wir auch das vnterthenige starcke vertrawen haben, Kays. May. sowoll h. Graff von Thunn sich des Passauischen vertrags allergnedigst vndt gnedig erinnern, vndt weil dieses Closter etliche Jahr vor demselben reformiret es dabey bewenden verbleiben lassen.

Erkenneten vns sonsten Kays. Mays. sowoll dem H. Gra: von Thunn, allervnterthenigst vnd vnterthenigk zu gehorsamen schuldig, vndt beten vns vnterdessen wieder das angedrawte brachium militare zu schützen. Bahten darauf ferner zum Beschlus

1) Weil sich d. H. Hauptmann zuerinnern wuste, das der H. von Thunn die Graffschafft Honstein nur als einen Pfandtschilling innen hatte, auch das ampt Honstein von der Graffschaft Honstein separiret wehre,

2) Weil auch der Braunschw. vndt Luneburg. Agendt itzo am Kayserl. hoff wehre vndt Deswegen solicitirte, vnd also lis adhuc pendens wehre,

3) Weill S. F. G. der Herzog von Braunschw., Chur-Sachsen, die Grafen von Schwartzburgk, vndt die Graffen von Stolbergk alle an diesem Closter interessiret wehren, man es in vorigem Stande vndt Ordnung in allem verbleiben laszen wolte.

4) Haben wir wol 3 oder 4 mahl vmb Copiam des Thunnischen Mandats gebehten, welches vns aber abgeschlagen wörden, vndt der Hauptmann sich erkleret, er hette solches nicht in mändatis Doch wolter sich eine woche oder 4 darauf bedencken.

Auf die andern punckten hatt er sich also erkleret vndt repliciret:

Die H. Commissarii neben ihm hetten vernommen, was wir vns auf das verlesene Mandat resolviret, vndt eins vndt das ander vorbracht, liesen solches alles auf seinem wehrt vndt vnwerdt beruhen vndt bewenden, hetten wir was zusuchen, oder einzuwenden, mochten wir solches bei Kay. Mayst. thun. Er hette austrücklichen gemeszenen befehl, bei dem muste er bleiben vndt in dem geringsten daraus nicht schreiten.

Was die Graffschaft vndt Ambt Honstein betreffe, wurde Ihr. F. G. jura nicht streiten, Was den Braunsch. vndt Luneburgischen Agenten betreffe gebe ihm solches nicht zuschaffen, Er fur seine persohn möchte Ihm gönnen das Er viel guetes erhielte vndt ausrichtete.

Was auch Chursachsen, den hertzog von Braunsch. vndt die Grafen von Schwartzburgk vndt Stolbergk an dem Closter zu interessirt sein gemeint, Solches wurde ein jeder vor sich bey Kayserlicher Mayst. zu suchen wiszen.

Wegen des Paszauischen Vertrags haben dernach der H. Apt

des Closters Strohoff zu Prag, wie auch sein Adjunctus Martinus Stricerius S. Th. Doct. Canonicus S. Crucis, Hildesii, et Eques ssmi sepulchri Hierosolymitani, ein gros geschwetz vndt vnterscheidet ex scriptis pontificiorum gemacht, vndt die reformation alle Zeitt lachende eine deformation genandt, vndt gesagt, es hette allen Fursten vndt H. so sich des Closters angemaszet, gebühren wollen, es in den alten vndt vorigen standt, wie der ordo praemonstratensis erfordert, bleiben zulaszen. Als Ich nun aus solchen Punckten eine ziemliche weil pro & contra mit Ihnen gehandelt, hatt der hauptman endlich gesagt, Wir möchten disputiren, protestiren, oder vorbringen was Wir wolten, so solte und muszte es dismahl bey den verlesenen mandat verbleiben, drumb Wir die hern nicht lenger bemuhen oder auffhalten solten, den sie noch mehr zuschaffen vndt zuuerrichten, darauff der herr Aptt zum Strohoff den Notarium, genant Augustinus, welchen Sie bey sich gehabt, den ganzen actum ad notam zunehmen, vmb die gebuer requirirt, vnd Also Vnsz dimittirt, darauff des Closters Diener pflicht, so sie Mir geleistet. erlaszen, vnd Also paldt angeloben muszen. Nach dem nun solches Alles Also gegeschehen, seindt Sie In die Kirche gangen, und dasz Te Deum laudamus gesungen.

Den Nachmittag haben Sie die Bäpst. vndt Kayszerlichen privilegia, deren Droben gedachtt, von Mir begehrt, wie Auch dasz Inventarium, Register, Erbbücher vndt Rechnungen, so woll Alle brieffe vnd uhrKunden des Closters von Mir gefodt, wie Auch den Kirchen ornat vndt Kelche, weill Ich aber gesagt, dasz Ich obgedachte privilegia vndt Rechnungen nicht bey Mir hette, sondern dieselben in dieser geschwinden undt gefehrlichen Zeitt nacher Wolfenb. in verwahrung geschickt, haben Sie dessen eine recognition von Mir begehret, Ich Aber Ihnen geantwortet, dasz Ich keine recognitionem, sondern nur eine Cuitung wegen der Rechnung von Anno 15. bisz 27 bekommen.

Ich habe Sie Auch baldt denselben Mittag gebethen, Sie Mir vergonnen wollten nacher Northauszen zufahren, vnd den Kirchen ornat vnd Andere sachen, so drinnen verwahret, Abzulangen, darauff Sie geantwortet, dasz solches weder heute noch Morgen geschehen solte, und Sie mich Ausz dem Closter nicht wolten ziehen laszen, Ich solte Jemand Anders oder von den meinen hinein fahren laszen, so wolten Sie Ihnen einen zugeben, welcher mitreiten und dabey sein soltte. habe darauf meinen Sohn noch deszelben tages hineingeschicket, den Kirchen ornat, dasz Inventarium, vnd andere Register und Sachen Abholen laszen. Weill es Aber Alles durch einand verworffen vnd verlegt geweszen, hatt Er viel meiner eigenen sachen und schreiben mitbracht, Alsz Ich Ihnen nun gegen Abendt und bey lichte den Kirchen ornat, das Inventarium, Auch etzliche Register Brieffe vnd Erbbücher des Closters gebracht, haben Sie vorgeben, das wehre der Kirchen ornat, auch des Closters sachen nicht alle, vndt mit groszer Andrawung vndt vngestum den

Stadtschr. von Bleicheroda und Andere 2 oder 3 Ihrer Diener in mein hausz geschicket, und die Lade, darinnen die sachen geweszen, Abholen laszen, Alles was vom Closter vndt meinen Sachen darinnen geweszen, heraus genomen vnd bisz auff diese stunde bey sich behalten. Folgendes dienstags haben Sie Mir fruhe durch den Stadtschr. von Bleicherode sagen laszen, Ich solte mich zuschicken, vnd mit nacher Northauszen fahren, welches Ich dan gethan da sie dan |: meiner Aber zuuor unuermercket :| in den Ilfelder hoff daselbst gefahren, Alles inventirt vnd vorpitschieret, Mir auch zugemutet, Ich solte meine Kaszen und Laden, darinnen Ich etwas, so dem Closter zustendig, hette, in den Ilfelder hoff bringen laszen, und wan schon etwas darunter, das mein eigen wehre, solte Mirs vnbeschedigt vnd vnvorruckt wieder zugestellet werden, welches Ich Ihnen aber gentzlich Abgeschlagen, und gesagt, sie solten Mir Jemandt Aus den Ihrigen mit in mein hausz geben, welcher Alles besehen, und was dem Closter gehorete mitnehmen mochte, und Sie mir den Neheuser V. D. M. mitgeben, Da den etzliche Trage Korbe und ein schlage fasz voll Allerley briefe vnd Register, Auch der Kelch so in die Closter Kirchen gehorig, mitgegeben, und hierauf verfaszet worden, davon Sie den etwas mit sich nacher Illfeld, vnd vielleicht Auch weiter mit sich genommen, die Andern Im Ilfelder hoffe in einer Camer verwahret vnd versiegelt.

Den Mittwochen nach Mittag sind sie |: meiner vnwiszend vnd vnuerstendigk :| in meine habitation vnd stueben Kammer, das inventarium mitgebracht, vnd was drinnen noch mangelt, von Mir gefodert, Alle Gemach, Stueben vnd Cammern, wie auch in des Conrectoris habitation, besehen vnd explorirt, ob sie vieleicht etwas sonderliches antreffen vnd finden kunten, was Ich noch bey Mir im Closter gehabt, habe Ich Ihnen Alspaldt zuegestelt, was Aber gemangelt, habe Ich gebethen, Sie mir vergunnen wolten in Northauszen zufahren vnd was sich darinnen noch befinden wurde, Abzulangen, vnd mit herauszubringen, welches Sie den zufrieden gewesen, und wie Ich Sie deszen nach gehaltener Abendt Mahlzeit nochmahls erinnert, haben Sie gesagt, Ich solte in Gottes Nahmen hinfahren undt was gutes mitbringen, vnndt Sie undt mich selbsten in Diesem oder Jehnen nicht lenger Auffhalten, solte solches Mir vndt den Meinen zu Allergnädigster beforderung gereichen, im wiedrigen Fall muszen Sie den hauptman wieder implorirn, was Mir dann fur schimpff, schaden vndt ungelegenheit Dahero entstehen wurde, hette ich selber zuerachten |: ist die comminatio captivae abductionis mei ad Pragam Alle Zeit mit untergelauffen :| und mich gar wol vorzusehen, welches dasz letzte also gewesen, das Sie diesmal mit Mir geredett, denn Sie sich des folgenden Morgens Donnerstags frühe, Alsz Ich nacher Northauszen gefahren, Auffgemacht, und denselben tag bis naher Blanckenburgk, vnd dan ferner naher Halberstadt und Magdeburg vnd furder naher Prag reiszen wollen. Alsz Ich nun des Abents wieder aus Northauszen

kommen, vnd die Sachen mitgebracht, habe Ich nur noch eine persohn von denselben, Alsz einen Patrem, Zacharias genant, sampt einem diener im Closter gefunden, Ihme die Sachen zuegesteldt, welcher mich berichtet, das die Herrn Commissarien sich des Morgens wieder auf die Reisze gemacht, hetten Ihm befohlen mich fr. zu Salutirenn vnndt zuerinnern, das ich das Inventarium |: welches Anno 602. Auffgerichtet :| ersetzen solte, Darmit Ich den numehr noch täglich zuthuen, Aber daszelbe werde schwerlich compliren können, weil es eine lange Zeit, vndt in dem Kriegsweszen, da zu unterschiedenen mahlen Cuartier im Closter genommen worden, sehr viel an Allerley ist weggenommen worden. Es berichtet Mich auch obgedachter Pater, das die Herrn Commissarij mit Ihme verlaszen, dasz Er bisz auff kunftige Ostern, da Alszdan ein Abt Ins Closter wurde eingeführt werden. Welches also der verlauff vndt handlung desz gantzen actus, so viel Ich in sehr groszer besturtzung vndt betrübung behalten vndt mich erinnern können, Solches E. E. Gestr. undt Hochgel. Acht. gnstt. Illmo Vnserm gnedigen Fürsten vnndt Herren in vnderthänigkeit referiren, J. F. G. werdenn Ausz diesem gründtlichen bericht den sachenn Ihrer Fürstlichen vnndt hochbegabten discretion nach, ferner gnädig nachzudencken vndt nachzusinnen wiszen, vndt Ich habsz E. E. Gestr. undt Hochg. Achtb. gns. vmb nachrichtungk willen zue berichten nicht unterlaszen konnen noch sollen, dieselbe Gottlicher protection hiermit zum trewlichsten befehlende, vndt bleibe denselben mit meinem gebett vndt vermuegen zue dienen Jeder Zeit gantz willig vndt gefliszenn. Datum Illfeldt den 22 Januarij Anno 1629.

E. WolEdl. Gestr.
hochgl. vnd Acht. gunst.
gantz willig
Johannes Cajus R.

Treptow a. d. R. Bouterwek.

58.

MATERIALIEN ZUM GESANGUNTERRICHT.

ZWEI GUTACHTEN.

Vorbemerkung. Im jahre 1864 wurde im königl. preusz. ministerium des unterrichts der plan gefaszt, für den gesangunterricht in höheren schulen zweckmäszige materialien zusammenzustellen. nicht blosz ziel und lehrgang, sondern auch — und zwar vorzugsweise — eine hülfe bei der auswahl der so ungemein mannigfaltigen musikalischen litteratur sollte den höheren schulen zu teil werden. der decernent, ein kenner und freund guter classischer musik, wandte sich zunächst an zwei männer, die der in der Berliner singakademie mit so schönem erfolg gepflegten gesangesrichtung anhängen und er erhielt zwei gutachten, die sich ergänzen, obwol

sie im wesentlichen gleiche richtung inne halten. durch einen freundlichen zufall erhielt referent beide gutachten zur kenntnisnahme. dasz er sie im nachfolgenden dem wichtigeren teile nach veröffentlicht, selbstverständlich ohne namen zu nennen, liegt in seinem urteil über den groszen dienst, den sie auch ohne amtliches gepräge den schulen leisten können. er würde aber doch zur veröffentlichung nicht geschritten sein, wenn ihm nicht auf glaubhaftem wege folgendes bekannt geworden wäre. nach der umsichtigen weise, mit der unsere hohe behörde neue, tief eingreifende verordnungen, die sie ausgehen lassen will, stets erneuten vorprüfungen unterzieht, wurden noch andere fachkundige, die andern richtungen huldigten, um gutachten über die betreffende angelegenheit angegangen. der erfolg war, dasz von diesen männern jene ersteren anschauungen als sehr einseitig und vielfach verwerflich bezeichnet wurden. näheres braucht darüber nicht gesagt zu werden. in dem amtlichen werke 'verordnungen und gesetze' wird I 136 (also im jahre 1867) gesagt: 'über eine zweckmäszige einrichtung des gesangunterrichtes wird in verbindung mit einem nachweis mustergültiger lehrmittel und übungsstücke in kurzem eine ministerielle verfügung erscheinen'. nach sieben jahren haben wir sie noch nicht, ein zeichen, dasz die sache ihre schwierigkeiten hat. hr. Otto Ungewitter, der in seinem bedeutenden programm (Königsberg 1872) s. 27 jene amtliche stelle sogar der unterrichts- und prüfungsordnung (6 oct. 1859) zuschreibt, ist überzeugt, dasz jener in aussicht genommene nachweis mustergültiger lehrmittel usw. stets einseitig ausfallen müsse, wenn sich nicht zu diesem zwecke alle denkenden männer vereinigen, denen ein auch für gesanglehrer gültiges wort Goethes (zur) lebenserfahrung geworden ist 'weite welt und breites* leben' usw. wie er die vereinigung aller so denkenden männer zu stande bringen will, sagt hr. Ungewitter nicht. aber nach dem vorigen kann man mit bestimmtheit annehmen, dasz jener amtliche nachweis, wenn er einmal erscheint, wenigstens nicht einseitig sein wird. für einen amtlichen, weitreichenden erlasz ist es auch so zu wünschen. aber warum sollte es bei privaten anregungen nicht vielleicht anders sein? 'denn eben die beschränkung läszt sich lieben', sagt ja derselbe Goethe. eine kräftig und scharf hervortretende einseitigkeit hat jedenfalls aussicht, nicht nur auf gleichgesinnte förderlich zu wirken, sondern auch förderlichen widerspruch hervorzurufen. und das ist schon etwas.

Einseitig sind die beiden nachstehenden gutachten jedenfalls darin, dasz über dem kunstmäszig auszubildenden vierstimmigen gesamtchor das vorangehende singen zu sehr in den hintergrund tritt. aber dieser fehler ist weniger erheblich. die fröhliche schaar der kinder läszt den gesanglehrer nicht leicht verkennen, was für sie am besten ist. er findet stoff genug für sie, um sie für ihr ganzes

* hr. Ungewitter hat 'buntes' leben drucken lassen.

leben auszustatten mit solchen ein- und zweistimmigen liedern, die mit unserer nationalen sangeslust so innig verbunden sind. aber das ist keine einseitigkeit, sondern ein künstlerisches und sittliches verdienst, wenn man späterhin den chor des gymnasiums nicht wieder in amüsement zerflattern und mit wohlklingenden leerheiten moderner erfindung sich beschäftigen läszt. warum soll denn das gymnasium alles singen, was irgend ein lehrer, sei er auch ein königl. musikdirector, componiert hat? gibts denn dafür nicht liedertafeln? oder sonstige experimente in vili corpore? wie wir uns im gymnasium überall, wo menschliches vorliegt, an das beste, viel geprüfte und bewährte, an das ausgereifte wenden, überall das ephemere, blosz glänzende bei seite schieben, möchte es so beim zeichnen und beim gesang auch mehr und mehr regel werden!

I.

Der gesamte gesangunterricht auf einem gymnasium musz sich als ziel setzen, aus den schülern einen gemischten vollstimmigen und durch die bildung der einzelnen stimmen wohlklingenden chor herzustellen, welcher durch sein zusammensingen die einzelnen teilnehmer für gute ernste musik empfänglich und mit meisterwerken classischer geistlicher musik bekannt macht. zugleich ist er organ der anstalt, durch geistliche musik auch bei weltlichen patriotischen veranlassungen mitzuwirken. nehmen wir z. b. an, es soll der gedächtnistag der schlacht bei Leipzig gefeiert worden, so würde eine solche feier nicht besser begangen werden können, als wenn der chor vierstimmig ein danklied wie: 'sei lob und ehr dem höchsten gut' oder 'nun danket alle gott' oder 'lobe den herrn' anstimmte und nach dem gebet und der rede mit einer gröszern ausgeführten composition, sei es ein psalm oder ein te deum, eine motette usw. die feier beschlösse (also nicht: 'was blasen die trompeten' usw., oder nicht bei leichen: 'es ist bestimmt in gottes rath' statt: 'mit fried und freud fuhr ich dahin' usw.).

Einem wohlgeübten chor musz man musikstücke zu singen geben, welche so eingerichtet sind, dasz jede stimme einen gleich wesentlichen teil des ganzen bildet (polyphon). ich habe die erfahrung gemacht, dasz die schüler eine wirkliche vorliebe für die polyphone musik bekommen. sie werden gewis auch gelegentlich ein leichter arrangiertes volksliedchen gern in den kauf nehmen, sie kehren aber mit vergnügen bald wieder zu ernst gearbeiteter musik zurück, denn sie fühlen es heraus, dasz es eine armselige und mangelhafte mehrstimmigkeit ist, wenn drei oder mehr der vorhandenen stimmen nur zu einer akkordischen begleitung benutzt werden. die kunst der stimmführung ist seit dem vorigen jahrhundert, seit der überhandnahme der instrumentalmusik fast ganz verloren gegangen, nur sehr wenige der neuern componisten verstehen es, für chorgesang zu schreiben. das repertoir eines richtig geleiteten chors musz sich daher aus den compositionen der älteren meister von der mitte des

16n bis ausgang des 18n jahrhunderts zusammenstellen. von den neueren sind Grell, Emil Fischer, Zelter, Blumner, Hellwig u. a. unbedingt zu gebrauchen. selbst Mendelssohn ist doch ohne schule, überschreitet den umfang der stimmen, namentlich der altstimme, und erschwert das singen durch ein unnützes anhäufen der textworte, so dasz sich nur wenige einzelne chorsätze für die schule eignen dürften.

Es wird vorausgesetzt, dasz aller gesangsunterricht in einem besondern saal stattfindet und mit begleitung des pianoforte oder flügels. die classen eignen sich nicht, weil die schüler nicht ordentlich stehen können. die geige ist zu scharf, macht unselbständig, und der lehrer hört selbst nicht genau. das piano sei eher schwach klingend aber reingestimmt.

Sexta (3 stunden wöchentlich). man macht damit den anfang, dasz man die knaben nötigt, in choro einige einzelne töne rein und wohlklingend, frei von geschrei und rauhigkeit auf dem vocal a hervorzubringen und auszuhalten, alsdann choräle von geringem tonumfang wie: 'allein gott in der höh', 'nun danket alle gott', 'warum sollt ich mich' usw. gleichzeitig läszt man kleine teile der tonleiter auf- und abwärts steigen und übt einige ganz kleine solfeggien von geringstem umfange ein. zu allen diesen übungen gibt man dem schüler die noten in die hand, wenn er auch noch nichts davon versteht. hat man die schüler so einige stunden beschäftigt, so wird die stimme eines jeden einzelnen geprüft, und es wird sich bei den meisten herausstellen, ob sie alt oder sopran singen. nur wenige können einen ton nicht nachsingen. man teilt dann die classe in sopran und alt und in jene unbefähigteren, die aber durch aufmerksames zuhören und dadurch, dasz man sie immer wieder zum alleinsingen aufruft, bald sehr zusammenschmelzen werden.

Nach dieser trennung ist es zweckmäszig, die stimmen abwechselnd in reinem tonleitersingen und in leichten solfeggien zu üben, den alt in der octave a—$\bar{\bar{a}}$, b—$\bar{\bar{b}}$, den sopran in der octave $\bar{e}$s—$\bar{\bar{e}}$s, $\bar{e}$—$\bar{\bar{e}}$, $\bar{f}$—$\bar{\bar{f}}$. hierbei benutzt man wieder die choräle: der alt singt z. b. 'vom himmel hoch' in b-dur, während der sopran zuhört. darauf schweigt der alt und der sopran übt diese melodie in es-dur. hat man so einen groszen teil der stimmen abwechselnd singen lassen, so kann man zu melodieen übergehen, die gleichzeitig auszuführen sind und man nimmt jetzt auch hierzu schon choräle im umfange einer octave, 'mir nach, spricht Christus', 'ach bleib mit', 'aus tiefer not' (f.), 'wie schön leuchtet'. zur ermunterung übt man dann auch wol ein weltliches lied, wozu sich die Grellschen kinderlieder ganz vortrefflich eignen, auch einzelne gute volksmelodieen. doch vermeide man dergleichen triviale melodieen, deren tonfall und rhythmus die knaben zu ausgelassenem geschrei verleitet, wie 'turner ziehn froh dahin', wie auch überhaupt diese specifisch turnerischen lieder durch ihre grösstenteils sich selbst verherlichenden texte ('uns deutschen turnern stolz und kühn', 'wer gleichet uns

turnern den frohen?' u. a.) nicht gerade der ausbildung eines guten geschmackes sehr förderlich sind. rücksicht auf die texte (liebe zum vaterlande, freude am erwachen der natur usw.).

In dieser untersten classe sind aber auch die noten und tonleitern zu lernen, so dasz man einige wochen und oft mehr zeit ausschlieszlich diesem wichtigen gegenstande widmen musz.

Quinta. (3 stunden.) hier ist es von vorteil, wenn sopranisten und altisten von zwei lehrern gleichzeitig und daher in verschiedenen räumen unterrichtet werden können, damit jede stimme erst eine zeit lang in ihrem eigentlichen umfang einstimmig geübt werde. sonst musz leider zum zweistimmigen gesang geschritten werden, ehe die schüler recht dazu befähigt sind. dies schadet dem reinsingen und macht auszerdem den unterricht langsam und langweilig. — Wo nun die stimmen getrennt geübt werden, läszt man dem umfange der stimme angemessen choräle (auch die schwierigern und umfangreichern), deren tonleitern und solfeggien singen, daneben einstimmige psalmen, deren Grell einige sehr zweckmäszig componiert hat. ausnahmsweise und gelegentlich einen versuch im zweistimmigen gesang durch vereinigung beider abteilungen (vielleicht einmal gegen ende des semesters) zu machen, kann man auch wol einmal die stimmen einer zweistimmigen composition einüben. wenn dagegen die quintaner nicht getrennt singen können, wird man sie ähnlich der dritten singclasse behandeln müssen.

Quarta. bisher singstunden in der gewöhnlichen classenzeit, von jetzt an eigentliche singclassen, auf eckstunden gelegt. denn die IVer können entweder mitglieder des eigentlichen schulchores, der ersten singclasse sein, oder sie gehören einer der vorbereitungsclassen, d. h. der zweiten oder dritten singclasse an. ein kleiner teil ist auch dispensiert, denen jede anlage fehlt oder die mutierenden, die sehr geschont werden müssen.

Dritte singclasse. (2 stunden.) sehr mäszig begabte mitglieder, einfache zweistimmige choräle und lieder, selten kurze zweistimmige. motette. tonleiter und solfeggien; auch wird man häufig einzelne knaben zum solosingen aufrufen.

Zweite singclasse. (2 stunden.) die vorstufe zum eigentlichen chor. man beginnt am besten jede stunde mit einem zweistimmigen, später auch dreistimmigen choral, übt dann gut gearbeitete zwei-, später bisweilen auch dreistimmige geistliche stücke ein, von denen wir namentlich von den Italienern des vorigen jahrhunderts, Marcello u. a., einen reichen schatz besitzen. weltliche lieder werden hier fast gar nicht mehr gesungen, höchstens einmal der abwechselung und aufmunterung wegen. hier ist es nun ganz besonders wichtig, dasz recht häufig einzelne zum solosingen aufgerufen werden, damit die singenden stets fühlen, dasz sie controliert werden und nicht erschlaffen und der lehrer bei der alle semester stattfindenden versetzung richtig von den leistungen der einzelnen urteilen kann.

Erste singclasse, 2 stunden zusammen. auszerdem werden die discantisten und altisten in je einer wöchentlichen stunde besonders geübt. (also 4 stunden zusammen.)

Die tertianer können nur mitglieder der ersten classe sein oder scheiden aus als unbefähigt. mitglied der ersten classe bleibt jeder so lange bis die stimme wechselt.

Jede stunde beginnt mit einem gut gesetzten choral; er dient mit seinen langgetragenen tönen dazu, die stimme in gang zu bringen und das ohr für reine harmonieen empfänglich zu machen. alsdann thut man gut daran, noch ein vielen sängern bekanntes und geläufiges stück ebenfalls in getragenen tönen zu wählen, wobei man die ganze aufmerksamkeit darauf zu richten hat, dasz es möglichst vollkommen und schön ausgeführt werde. dann erst musz man zur einübung neuerer gröszerer und lebhafterer stücke übergehen.

Vorbereitungsclasse für die tiefen stimmen. (2 stunden.) bei einigen geht die mutation schnell von statten. ist sie vorüber, so werden die, welche sich melden, am anfang des semesters geprüft und treten eventuell in die vorbereitungsclasse ein, die sehr wichtig ist für den ganzen chor. die übungen müssen zuerst mit groszer vorsicht getrieben werden, um nicht zu schaden, sie müssen einen geringen umfang haben (einstimmige übungen, choräle, solfeggien zwischen es—b, d—h). erst nachdem man sich hierbei eine geraume zeit (lieber zu lange als zu kurz) aufgehalten hat, kann man für den tenor höhere und für den basz tiefere übungen, doch auch diese anfangs nur von mäszigem umfange anwenden. sodann zwei- und dreistimmige choräle, zweistimmige geistliche stücke (Italiener und duette aus Händel). zum schlusz des semesters thut man wohl daran, um den stimmen beweglichkeit und eine leichte aussprache beizubringen, einige drei- und vierstimmige muntere weltliche lieder singen zu lassen. doch ist die auswahl hier nicht grosz.

Verzeichnis.

VI. H. Bellermann, anfangsgründe der musik für den ersten gesangsunterricht auf schulen. 3e aufl. Berlin, Trautwein. $2^1/_2$ sgr.

Auseinandersetzungen und noten, tonleitern usw., kurze solfeggien und einstimmige choräle, auch einige zweistimmige tonleitern. zwei ausgaben im c-schlüssel und im violinschlüssel.

Volkslieder: ich hat einen kameraden — stimmt an mit hellem — o sanctissima — hinaus in die ferne — mit dem pfeil dem bogen.

Grell, op. 21. zwei hefte kinderlieder. je sechs. Berlin, Trautwein. heft 5 sgr. — Gröstenteils in sopranlage, also für alt und die ganze classe um einige stufen zu transponieren.

V. dasselbe und

Grell, ps. 128. für einstimmigen chor mit pianoforte oder orgel. Berlin, Trautwein. $2^1/_2$ sgr. die stimme ist zum halben ladenpreis zu bekommen. 20 stück also $12^1/_2$ sgr. der psalm steht in b-dur, die altabteilung singt ihn bequem um $^1/_2$ oder 1 ton tiefer.

S u c c o, op. 4. zwei lieder (weihnachtslied und grablied von M. Arndt) für einstimmigen chor mit pianoforte. 2$^1/_2$ sgr. Berlin, Trautwein.

G r e l l, op. 28 (zehn) lieder für die jugend in 2 heften à 5 sgr. auch aus der sopranlage zu transponieren.

D r i t t e s i n g c l a s s e.

E m i l F i s c h e r, 25 zweistimmige choräle. Berlin, Trautwein. 1837. im s-schlüssel.

Lieder, volkslieder, wie sie etwa M o r i t z und I r m e r u. a. ganz einfach mit einer zweiten stimme begleitet haben.

Z w e i t e s i n g c l a s s e.

E m i l F i s c h e r, wie oben dritte singclasse.

E m i l F i s c h e r, 25 dreistimmige choräle.

G r e l l, zwei kleine motetten für sopran und alt mit pianoforte oder orgel. Berlin, Trautwein. 5 sgr. einzelne stimmen, sowol im c- als im violinschlüssel gedruckt 1$^1/_4$ sgr. (regina mundi, beata mater.)

D u e t t e a u s H ä n d e l. (aus Maccab.) 'heil Judäa glücklich land' (in c-dur zu transponieren). 'o friede reich an heil des herrn' (nach e-dur zu transponieren). 'o niemals beugten wir das knie' (von c-moll nach b-moll. die altstimme zuletzt wegen der höhe zu ändern). aus Saul: 'du, der im glanz der jugend strahlt' (von g nach f). man legt aber besser den text des folgenden chores unter: 'heil sei dem manne, der seinen weg' usw. 'ja, ewig währt deine güte', aus dem psalm: 'lobsinget gott ihr engel', ausgabe von Schaum op. 21, für hohen bariton und alt geschrieben. es ist ein vortreffliches übungsstück für sopran und alt, wenn man es, ohne eine note zu ändern, eine quinte aufwärts nach d-dur transponiert. 'o tod, wo ist dein stachel', aus dem Messias, eigentlich für tenor und alt. da es aber im doppelten contrapunct geschrieben ist, kann die tenorpartie um eine octave höher vom sopran gesungen werden.

G r a u n, aus der passionsmusik: versöhnungsleiden Jesu. 'sollt ich nicht auf Jesum sehen?' duett in es-dur, nach c-dur zu transponieren.

F a s c h, 'ich flehe zu dir'. ps. 30. — Werke II s. 6.

Von weniger nötigen dreistimmigen stücken seien erwähnt:

H ä n d e l s Saul: 'heil dir könig grosz an macht'. 2 sopran und alt.

H ä n d e l s Jud. M.: 'seht, er kommt mit preis gekrönt'.

M e n d e l s s o h n s Elias: 'hebe deine augen auf!'

V o r b e r e i t u n g s c l a s s e f ü r t i e f e r e s t i m m e n.

G r e l l, 20 motetten für jede zeit, für drei männerstimmen. Neu-Ruppin 1864. nettopreis der partitur 27$^1/_2$ sgr. der einzelnen stimme 6 sgr.

G r e l l, 12 kl. motetten für vier männerstimmen. Berlin, Trautwein. erst gegen ende des semesters zu gebrauchen.

Erste singclasse.

a. choräle.

Einfache vierstimmige choräle. eine gedruckte zweckmäszige sammlung ist nicht vorhanden.

Joh. Crügers choralmelodieen, herausgeg. von Langbecker. Berlin, G. Eichler. 1835. der musikal. teil dieses buches s. 23—62 ist von Grell bearbeitet worden.

Eccard, geistliche lieder auf den choral 1597. herausgegeben von G. W. Teschner. Leipzig, Breitkopf und Härtel. diese schönen gesänge sind fast ohne ausnahme zu gebrauchen, nur müssen sie fast alle transponiert werden. die strophenzahl ist auf 3 oder 4 zu beschränken.

Preuszische festlieder auf das ganze jahr für 5, 6, 7 und 8 stimmen von Joh. Eccard und Joh. Stobäus. 1642. herausg. von Teschner. ebd. das erstere werk ist aber schon genug.

b. gesänge a capella.

Grell, op. 34. drei vierstimmige motetten. Berlin, Trautwein. (leicht.)

Grell, op. 35. 33 vierstimmige motetten für verschiedene zeiten des kirchenjahres. 6 hefte. ebd. (leicht.)

Grell, motette 'ach herr von groszer güte', für 4 stimmen. ebd. ein sehr schönes und nicht zu schwieriges werk.

Grell, op. 22, 1. 'herr lehre mich thun'. für 8 singstimmen.

Grell, op. 22, 2. 'lasset uns unter einander lieb'. für acht stimmen.

Grell, op. 32. 5 sechsstimmige kirchengesänge.

Grell, op. 33. evang. festgraduale, oder 11 sechsstimmige motetten für die kirchenfeste.

E. Fischer, mehrstimmige gesänge, herausg. von Fr. Bellermann. Berlin, Bormann. enthält 9 gesänge zu 4 oder 8 stimmen.

E. Fischer, psalmus VII paratum cor meum. 4 stimmen. Berlin, Lischke.

Mozart, ave verum corpus.

Caldara, te deum laudamus für 4 stimmen. Berlin, Trautwein. etwas lang und absatzlos, aber in seiner art schön.

Succo, crucifixus für 5 stimmen. Berlin, Trautwein. die stimmen ohne partitur.

Musica divina, publice offert Carolus Proske. tom. I—IV. Ratisbonae 1853—1863.

c. stücke und gröszere werke mit obligaten instrumenten oder am pianoforte zu singen.

Grell, te deum laud. für 4 (bisweilen 5) chor- und 4 solostimmen mit instr. oder orgel. Berlin, Trautwein. stim. c- oder violinschlüssel.

Grell, 'barmherzig und gnädig' für 4 chor- und 4 solostimmen mit orch. oder pianof. oder orgel.

Grell, op. 27. ps. 95. 4 chor- und 4 solostimmen mit orch. oder pianof.

Haydn, 'du bists dem ruhm und ehre gebührt' für 4 stimmen mit pianoforte.

Haydn, 'herr, der du mir das leben' aus dem Paulus.

Mendelssohn, 'siehe wir preisen selig' aus dem Paulus.

Mendelssohn: 'denn er hat seinen engeln, Elias', im achtstimmigen chor sehr schön.

Mozart, de profundis clamavi für 4 stimmen und pianoforte. Berlin, Trautwein.

Francesco Durante, magnificat. 4 stimmen mit streichinstr. und orgel. partitur und clavierauszug. Berlin, Trautwein.

Von Händels oratorien: Messias, Samson, Josua, Jud. Macc. geeignet, weil chöre bedeutend und vorherschend, erst in zweiter linie Saul, Joseph in Aegypten, Alexanderfest. zu schwierig ist Israel in Aegypten.

d. weltliche gesänge.

Jos. Haydn, 'der greis'. oeuvres IX, auch einzeln bei Trautwein.

Zelter, 'Goethes Johanne Sebus'. Leipzig, Peters. part. 1 20 sgr. ein sehr schönes ansprechendes stück.

Rombergs 'Schillers glocke', wird viel gesungen, die musik ist indes schwach und die behandlung der singstimmen zum teil nicht vorteilhaft.

II.

Zu dem vorangehenden gutachten ist zu bemerken:

1) es fehlt die berücksichtigung der kirche. die schule hätte schon täglich einigemal, hauptsächlich morgens zu anfang, dann aber auch zum schlusz des unterrichtes gelegenheit, eine gesangsandacht zu halten, dann aber auch fast mehr beruf und pflicht als gelegenheit, sonntäglich usw. in der kirche musikalisch zu fungieren. die kirchliche rücksicht ist unerläszlich. auch sichert wieder die kirche weit mehr den ernst und den erfolg des unterrichtes und das gelingen der ausführung, als die autorität des lehrers in der schulclasse.

2) zur hebung des kirchlichen gesanges durch die schule gehört auch pflege und studium des chorales. zum wenigsten müsten doch auch hier die in den regulativen bezeichneten melodieen unfehlbar erlernt werden, und um so mehr, als es sich um höhere lehranstalten handelt, ist ein tadelloses vom blatt singen zu fordern.

3) schon zu diesem zweck wird mehr auf theoretische unterweisung bedacht zu nehmen sein, als es das erste gutachten angibt. es erwähnt z. b. der rhythmischen belehrungen und übungen merkwürdiger weise durchaus nicht.

4) was das erste gutachten verlangt, nemlich ein elementarlehrbuch, ist das allernotwendigste, wie denn zu wünschen ist, dasz auch solche schulbücher eingeführt werden, die sämtliches material

für den kirchlichen bedarf enthalten und zwar sowol an choral- wie an figuralgesängen.

5) in solchem schulbuche dürfte manches aus dem vorstehenden verzeichnis nicht stehen, dagegen müste mancherlei aus der kirchlichen ritualmusik hinzutreten, was aus werken, wie dem von L. Schöberlein in Göttingen: schatz des liturg. chor- und gemeindegesanges zu holen wäre. (jetzt auch in Schöberleins musica sacra, Göttingen. $^1/_2$ thlr.)

6) alles ist aus dem verzeichnis zu entfernen, was 1) mit instrumentalbegleitung gesetzt ist. 2) aus späterer zeit als aus dem 17n jahrh. herrührt (mit wenigen ausnahmen).

Die compositionen aus dem 16n und 17n jahrh. (und einige zeit vorher und nachher) sind die schulmäszigsten (belehrendsten und nützlichsten beim gesangsunterricht) und die kirchlichsten. man legt sie gern als die schwierigsten bei seite, aber mit unrecht; denn sie sind keineswegs die schwierigsten, sondern im gegenteil die leichtesten. sie beruhen nemlich auf benutzung der allereinfachsten ton- und takt- oder rhythmischer und harmonischer verhältnisse, welche allerdings erstens je bedeutender der werth einer composition, desto mannigfaltiger und überraschender mit einander wechseln und zweitens zugleich, eben weil sie die einfachsten sind, sich am leichtesten (durch das ohr) beurteilen lassen, demnach bei der geringsten abweichung von der correctheit und vollkommenheit höchst misbehaglich wirken. (so wie z. b. zwei linienlängen im verhältnis 1 : 2, 1 : 3, 2 : 3 sich weit rascher und richtiger beurteilen lassen, als im verhältnis von 32 : 45 usw. und eine abweichung von ersteren verhältnissen empfindlicher wirkt als von letzterem.) hierin liegt es, dasz man aus heiliger scheu vor ihnen sie verschmäht, während man gerade sie benutzen sollte. denn sie bedingen nur eine (freilich sehr grosze aber wirklich erreichbare) genauigkeit in der anwendung der ersten elemente. indem man nun beim nachlassen in den elementarstudien zur sicherheit des gelingens von gesangsleistungen die instrumentalbegleitung hinzugenommen hat, so ist die sache dadurch nur schlimmer geworden, die thätigkeit des ohres hat nachgelassen, die componisten haben angefangen, unsangbares zu schreiben und die sänger nicht mehr singen gelernt.

Will man, um nicht plötzlich abzuschneiden und zu erschrecken, einiges neuere gelten lassen, so können auszer etwa Graun, Naumann nur allenfalls diejenigen sachen tauglich sein, die aus dem schosz der singakademie hervorgegangen sind.

7) es wird zu empfehlen sein, die anforderungen an den schulgesang nicht dadurch zu steigern, dasz schwierigere und gröszere sachen, sondern leichtere und kleinere durch gröszere vervollkommnung in den elementarischen leistungen vollendeter und befriedigender vorzutragen, verlangt und bewirkt würde.

8) eine violine, bratsche oder sonstige geige möchte doch dem clavier vorzuziehen sein. ein clavierinstrument ist leicht bis zur

unbrauchbarkeit verstimmt. auf einer violine kann, selbst wenn sie verstimmt wäre oder sogar ein paar saiten gerissen wären, ohne besondere virtuosität glockenrein gegriffen werden.

Vorausgesetzt, es wären alle in die unterste classe tretenden schüler schon in der elementarschule einigermaszen im gesang unterrichtet — vom zartesten alter an — so würde der lehrer gar keines instrumentes, höchstens einer stimmgabel bedürfen.

Es läszt sich immer an das anknüpfen, was irgend einer der schüler am vorzüglichsten zu leisten vermag. je weniger bewustlose nachahmung, desto lehrreicher und ersprieszlicher der unterricht. ohne instrument werden die schüler, wo der unterricht durchgreifen kann, früher selbständig werden.

9) für gymnasien scheint sich mehr als für realschulen der gebrauch lateinischer texte zu eignen. ein lehrobject hilft dann dem andern. H.

59.

EIN SCHULZEUGNIS ÜBER GESENIUS.

Der grosze orientalist Wilhelm Gesenius, geb. zu Nordhausen am 3 febr. 1786, besuchte bis zu seinem abgange zur universität, michaelis 1803, das gymnasium seiner vaterstadt. aus dieser zeit hat sich im archiv der stadt ein interessantes actenstück erhalten, eine eingehende beurteilung sämtlicher, sowol in bonam wie in malam partem hervorragender schüler der anstalt, unter denen als primus omnium auch Gesenius besprochen wird. der beurteilende war der damalige director des gymnasiums, Christian Ludwig Lenz, ein eifriger philanthrop, auf den instituten von Dessau und Schnepfenthal zum lehrer ausgebildet, 1802—1806 director des gymnasiums in Nordhausen, später in gleicher stellung in Weimar. das urteil stellt ebenso charakteristisch die früh hervortretende eigentümliche begabung des groszen gelehrten dar, wie es uns für den scharfen blick und das warme herz des beurteilenden einnimmt, und verdient deshalb wol eine veröffentlichung. — Die überschrift des fascikels lautet: erste conduiten- und absentienliste für die ganzen acht monate meiner bisherigen amtsführung. an die magnificenzen, die herren bürgermeister, scholarchen und senioren zu Nordhausen. bei beurteilung der prima wird dann als erster Gesenius aufgeführt:

Gesenius, sohn des so hochverdienten verstorbenen arztes, der fähigste, allumfassendste kopf unter den primanern, dem auch von seiten der drei todten sprachen, wie der französischen und englischen, nicht minder aber seiner vielerlei wissenschaftlichen und sachkenntnisse kein einziger unserer jetzigen gymnasiasten gleich oder auch nur sehr nahe kommt. er ist überhaupt die (jetzt leider einzige) zierde derselben und unseres gymnasiums. seinen übermäszigen häuslichen fleisz im studium der schwersten sprach- und wissenschaftlichen gegenstände musz ich bei seiner schwachen kränkelnden körperbeschaffenheit zurückzuhalten suchen. schenkt gott ihm dauerhafte gesundheit, so kann aus ihm einst ein gelehrter und philologe werden, wie Wolf zu Halle und Schulz zu Blankenburg, die von unserm gymnasium ausgegangen sind. mehr freude und hoffnung hat mir seit etlichen und zwanzig jahren keiner meiner schüler zu Jena, Leipzig, Dessau und Schnepfenthal gemacht. am meisten zeichnet sich Gesenius durch eine seit langen jahren unter den

Nordhäuser gymnasiasten vielleicht beispiellose stärke im griechischen und durch eine gleiche leichtigkeit, die griechischen und römischen dichter in allen ihren verschiedenen versmaszen deutsch und gut wiederzugeben aus. aber unruhig war er oft in meinen lehrstunden: ich schreibe das hauptsächlich seinem verdrusse, so sehr unwissende mitschüler mit anhören zu müssen und durch diese so unerträglich aufgehalten zu werden, zu. da er wol schon sieben monate bei mir wohnt, kann ich ihn desto genauer beobachten.

Unterzeichnet ist das actenstück: ihrer magnificencen unterthäniger Christian Ludwig Lenz, director. Nordhausen, den 1 april 1803.

Nordhausen. Perschmann.

(55.)

PHILOLOGISCHE PROGRAMME DER PROVINZEN SCHLESIEN, SACHSEN, BRANDENBURG. 1873.

(fortsetzung und schlusz.)

Berlin. Joachimsthalsches gymnasium. 13 classen, 31 lehrer, oberlehrer dr. Voretzsch trat ein, ebenso cand. dr. Muschacke, Neumann, dr. Stenzler, cand. Gellhausen, Schlegel, dr. Behrendt verlieszen die anstalt, ebenso gymnasiall. dr. Förster, candidat dr. Kiesel trat aus; zeichenlehrer professor dr. Bellermann trat in ruhestand, ebenso gesanglehrer prof. dr. Bellermann, in jenes stelle trat herr Seemann, in diese musikdirector Kotzoldt ein. dir. dr. Schaper: de georgicis a Vergilio emendatis. verf. geht aus von dem berichte bei Sueton s. 59 f. Reifferscheidt bespricht den zweck der wiederholten bearbeitung, der retractatio, das so zur vollendung geführte werk erhielt Maecenas, dessen namen Peerlcamp mit unrecht aus dem Proemium entfernt. Maecenas verhältnis zu August veranlaszte den dichter zur zweiten ausgabe. Servius berichtet von einer emendatio georgicon, die nicht auf die besorgung der ersten ausgabe zu beziehen ist. die emendation der georgica nach ihrer ersten herausgabe sucht Sch. zu erweisen. emendiert kamen die georgica 729 heraus. in den drei ersten büchern und dem ersten teile des vierten keine tiefgreifenden änderungen. die erste ausgabe wurde spurlos entfernt, eine dritte ausgabe nicht bestimmt erweislich. Vergil arbeitete an den georgicis 723—729, die ansichten der neuen über die emendation der georgica werden eingehend behandelt, besonders Tittlers im Brieger progr. vom j. 1867 vorgetragene meinungen, und eingehend widerlegt, wobei einzelne stellen des gedichtes in betracht gezogen werden. die georgica zeigen, dasz Vergil von nachahmung zur eigenen erfindung fortgeschritten, grade so die Bucolica. die sorgfältige betrachtung der einschlagenden, die zeitverhältnisse berücksichtigenden stellen zeigt, dasz die georgica während des bürgerkrieges gedichtet sind. im prooemium des dritten buches sind nicht zwei fassungen vereint, ebensowenig sind buch 1—2 ohne 3—4 herausgegeben. es spricht dagegen schon das prooemium von I, wenn es richtig verstanden wird, und ebenso noch anderes. die georgica giengen aus 725. verf. bemüht sich die meinungen der gelehrten, welche viele änderungen, einfügungen, weglassungen nach der ersten veröffentlichung annehmen, zu widerlegen durch besprechung der einzelnen stellen, auf welche die gegner sich berufen. viele stellen, von denen man gemeint, sie seien bei zweiter ausgabe eingeschoben, zeigen weiter nichts, als dasz Vergilius die entwickelung der verhältnisse hat auf seine dichtung und deren anspielungen einflusz haben lassen. diese besprechung der einzelnen stellen, an denen die gelehrten, besonders O. Ribbeck, spuren späterer, zweiter ausgabe

gefunden, reicht bis zu s. 32 und führt zu dem resultat, dasz die bearbeiter meist ohne grund angestoszen, sicher nicht spuren zweiter ausgabe aufgezeigt haben, vielmehr zu wenig die überlegung haben walten lassen bei ihrer kritik, der gegner ganzes verdienst ist, einige wenige varietates lectionis aufgezeigt zu haben. Sch. wendet sich nun zur besprechung der von Ribbeck gesammelten zeugnisse des altertums für die zweite ausgabe der georgica, Serv. zu Ecl. 10, 1 und zu georg. 4, 1; sowie Donat. vit. Verg. 10. Sch. schlieszt daraus, dasz Vergil bei der zweiten herausgabe den zweiten teil des vierten buches ganz beseitigt und dafür 315—558 an 314 angefügt. was Ribbeck sonst an zeugnissen zusammengetragen, erklärt Sch. für unwesentlich, ohne jedoch die sorgfältigste einzelbesprechung zu unterlassen. so kommt der verf. eingehend auf Junius Philargyrius und dessen werth in bezug auf die verschiedenen lesarten zu sprechen. er behandelt sämtliche stellen, zu denen Philarg. eine bemerkung über verschiedene lesarten gemacht, und spricht denselben allen werth für lösung unserer fragen ab. weiter werden Ribbecks aus A. Cornelius Celsus genommene belege für die neubearbeitung der georgica in betracht gezogen und auch in bezug darauf gezeigt, dasz sie nichts beweisen. Ribbecks schlusz aus Donats vitae, Varius und Tucca hätten die georgica nach Vergils tode ediert, wird zurückgewiesen. Darauf wendet sich Sch. gegen Peerlcamp, der in Servius commentaren vergeblich nach spuren gestrichener verse gesucht. aus allem geht hervor, dasz wir keine spur eines beweises für eine von Vergil veranstaltete dritte ausgabe der georgica haben. aus allem geht vielmehr hervor, dasz dieselben 725 erschienen und nach des Gallus tode in ihren letzten teilen verändert wurde und so 729 abermals ausgieng. die spätere entstehung des letzten teiles ist nur aus der dissimilitudo numerorum zu erweisen. Sch. macht sich nun die überaus dankenswerthe mühe mit sorgfältigster acribie die artificiae numerorum conponendorum in Vergils georgicis zu untersuchen und spricht nun in 8 capiteln über elision, biat, synaeresis, die ordines verborum, versschlusz, caesur, klangvolle wortzusammenstellung, wort- und versaccent. hier nun auszüge zu machen, ist unmöglich, es wird jeder, der Vergilstudien in specie treibt, selbst das programm genau durcharbeiten und prüfen müssen, aber nicht nur solchen specialforschern, nein jedem philologen ist das studium einer arbeit, wie sie uns in diesem programme vorliegt, dringend zu empfehlen. sein resultat stellt verf. s. 71 zusammen: vidimus omnes versus faciendi artes emendatas, elisionis libertatem restrictam, hiatus rationem mutatam, declinatam synaeresis asperitatem, verborum ordines cum elegantiores tum ampliores, caesurarum sedes diligentius servatas, verba numerosius composita, vocabulorum accentus cum numerorum sonis saepius concinentes. verum est igitur illud, quod antiqui tradiderunt: emendavit Vergilius georgica, emendatis epicum quoddam de Aristaeo carmen addidit. über die zeit der abfassung äuszert sich schlieszlich Sch. dahin, dasz die bucolica 712—716 begonnen, 727—729 vollendet sind, die georgica 723—725 verfaszt, 729 verbessert herausgegeben, die Aeneis 725—735 gedichtet. wir wünschten wol, der geehrte herr verfasser fände einmal zeit, ein zusammenfassendes werk über die dichterische thätigkeit Vergils unter benutzung und in seiner weise gründlicher verarbeitung der gesamten zerstreuten litteratur zu Vergilius zu veröffentlichen, die wissenschaft würde ihm dafür gewis groszen dank wissen, aber wenn er sich diese verdienste erwerben will, wolle er in dem werke die muttersprache zu ehren kommen lassen und es nicht wieder lateinisch schreiben. die zeit lateinischer darstellung gewonnener philologischer ergebnisse scheint uns für alles, was irgend wie ein weiteres als das ganz allein fachmännische interesse hat, vorbei zu sein. übrigens kommt es uns keineswegs bei, das elegante latein des verfassers tadeln zu wollen, vielmehr gestehen wir,

dasz wir nur selten in programmen ein so feines latein gelesen haben. wir empfehlen die vortreffliche arbeit nochmals dem fleiszigen studium besonders aller Vergilbearbeiter und würden uns freuen, wenn O. Ribbeck zu einer eingehenden behandlung sowol der gegen ihn geübten kritik als der positiven ergebnisse sich bereit finden liesze.

Patschkau. städt. kath. gymn. 179 schüler, 9 lehrer. dr. Stein trat als oberl. ein, dr. Kopietz als ordentl. gymnasiallehrer. — Abh. des oberl. dr. Stein: de Graecorum religione per Judaeorum religionem illustrata. verfasser beginnt mit einer allgemeinen einleitung über die behandlung der schriften des altertums, geht dann auf das verhältnis der religion zum leben der alten über, aber man könne, meint verf., den schülern nicht alle einzelheiten der alten religion vorlegen, müsse sie vielmehr auf das eigentümliche wesen der religion der alten hinführen; dazu aber sei von groszer bedeutung die vergleichung der religion der alten völker mit der der Juden. für die religion der Griechen ist dreierlei hervorzuheben: die im laufe der zeit wechselnden und stark von einander abweichenden meinungen, die vielheit der angenommenen götter, die unsicherheit über den zustand nach dem tode. nach diesen drei teilen sucht St. nun vergleichungspuncte zwischen griechischer und jüdischer religion aufzustellen. zuerst stellt er die verschiedenheit der griechischen religion im Homerischen und im Platonischen zeitalter ins licht. die götter jenes zeitalters waren anthropomorphisch und anthropopathisch, haben menschliche leidenschaften wie fehler. der Homerischen zeit gieng eine andere voraus, in welcher götter anderes wesens verehrt wurden. nach Homer haben zur umbildung der meinungen über die götter alle dichter und philosophen beigetragen und die gemeinsame arbeit so vieler hervorragender geister hat wunderbares erreicht, die religiösen vorstellungen sind immer mehr gereinigt, das göttliche wesen als über das menschliche weit erhaben und als mens aperta simplexque erkannt. schon lange vor Platon bekämpft Xenophanes die Homerischen vorstellungen (vgl. Euseb. praep. ev. 13, 15. Sext. adv. math. 9, 139), so auch Pindar Ol. I 28 f. IX 37 f., dagegen wird nun der gottheit höchste macht, weisheit, gerechtigkeit beigelegt. die bestimmung des göttlichen wesens ist in der Orphischen theologie, den mysterien, alten philosophen und dichtern nach allen seiten so ausgeführt, dasz Platon und Aristoteles alles zusammenfassend zu einer würdigen bestimmung des wesens der götter gelangten. in jenen hat das Griechentum das höchste ziel in der religiösen erkenntnis erreicht. die Griechen haben alles das erworben durch die eigne arbeit vieler zeitalter. anders bei den Juden. hier gründet sich die gesamte erkenntnis auf offenbarung und der gottesbegriff blieb von anfang an bis zum letzten propheten derselbe. was die Griechen im laufe der jahrhunderte erworben, das haben die Juden von anfang an gehabt. ein weiterer wesentlicher unterschied zwischen Griechen und Juden liegt darin, dasz erstere mehr götter anbeten, diese einen. der monotheismus, die überzeugung von der einheit gottes spricht sich schon im alten bekenntnis Deuteron. 6, 4. Exod. 20, 2. 3. 3, 14 aus. den glauben hielt Israel im wesentlichen fest, zu ihm hat sich unter den Griechen keiner zu erheben vermocht. hier finden wir eine mehrzahl von göttern, und zwar je älter die zeit, desto gröszer die zahl. erst die philosophen versuchten hier die zahl zu mindern. Xen. spricht (vgl. Clem. Alex. V 601[c]. Sext. Empir. adv. mathem. 9, 144) von einem göttlichen wesen, aber das ist ein anderes als der gott Israels, der persönliche, vorweltliche, es ist die welt selbst oder omne, quod est infinitum. übrigens veränderten diese meinungen der philosophen die anschauungen des volkes nicht. die leugnung der vielen götter wagten nicht einmal Platon und Aristoteles, obwol sie doch zu einer sehr reinen auffassung gelangten. diese verschiedenheit der begriffe an beiden völkern erklärt sich aus der verschiedenen auffassung des verhältnisses

zwischen gott und welt. man vergl. Gen. I 1. Sapient. Salom. IX 1. II Macc. 7, 28 mit Homer, Hesiod, den ionischen philosophen wie den spätern und ihren meinungen über den ursprung der dinge, nur Platon weicht ab, wenn er die idee des guten die übrigen ideen schaffen läszt. die gewöhnliche anschauung bei den Griechen begründet sich auf der phantasie. sie begriffen die ereignisse der natur nicht und, da sie sie doch sahen und fühlten, führten sie sie auf ein lebendiges wesen zurück, das sie göttlich verehrten, sich als eine gottheit dachten. solche vorstellungen konnten sich natürlich nicht halten, sie musten sich bei gereifterer erkenntnis der dinge auflösen. eine wesentliche verschiedenheit der anschauung beider völker tritt auch in bezug auf ihre betrachtungsweise der dinge jenseits des todes hervor. die Juden glaubten durchaus eine persönliche fortexistenz der seele, wenn auch in den ältern zeiten der glaube noch mehr verborgen, weniger klar war. er wird im laufe der zeit immer bestimmter und fester und besonders die propheten trösten das volk mit der hoffnung ewiges lebens und bei ihnen tritt dann auch noch die feste überzeugung einer auferstehung des fleisches, welche sie predigen, hinzu. unbestimmter und unklarer ist bei den Griechen die anschauung über des menschen zukunft nach dem tode. ein gewisses fortleben hat man zu aller zeit angenommen. das erweist schon die darstellung in der nekyia bei Homer, aber was sich von dort entnehmen läszt, ist und bleibt unklar, und das leben, welches die todten im Hades führen, ist eigentlich keins, ihr schicksal ist ein ganz trauriges. später bildeten sich diese meinungen immer mehr und bestimmter aus, wesentlich durch die mysterien, und man gelangte zu geläuterten ansichten. man knüpfte an das leben in der natur an. im nachhomerischen zeitalter glaubt man, dasz die seele zur unterwelt gehe, dort gemäsz dem vollendeten leben bestraft oder belohnt werde. derartige gedanken bei Pind. fragm. 2 und 8. mit gewichtigen gründen sucht zuerst Platon im Phaidon die unsterblichkeit zu erweisen, aber er bleibt doch, wenn auch fest überzeugt, fern davon, andere bestimmt zu überzeugen. Aristoteles schon leugnete die fortexistenz des einzelindividuums, später leugnet die philosophie die unsterblichkeit überhaupt. es fehlte den Griechen der feste grund der offenbarung, den die Juden unter sich hatten, sie kannten keinen allgütigen, allliebenden und allgerechten gott, der den menschen zu seinem bilde erschaffen.

Berlin. königst. realschule. 31 lehrer, 19 classen, 785 schüler im winter, 782 im sommer, 7 abit. oberl. Mushacke ward pensioniert und erhielt den rothen adlerorden IV cl., starb aber bald; dr. Basedow trat zur Friedrichsrealschule, als hülfsl. trat ein lehrer Hernekamp und dr. Köppe, als cand. prob. dr. F. Behrendt und dr. G. Behrendt. — Abh. des dr. Hirsch: kaiser Konstantinus VII Porphyrogennetos. verfasser will im anschlusz an Alfr. Rambaud: Constantin Porphyrogénète Paris 1870 schicksale und thätigkeit dieses kaisers nebst den ereignissen seiner regierung (911—959) darstellen. K. war der sohn Leos VI, enkel Basilius I, welcher aus tiefster niedrigkeit sich auf den thron geschwungen, dann aber trotz seiner wenig ehrenvollen antecedention als tüchtigen monarchen gezeigt hatte. auf Basilius folgte Leo VI, wol nicht sein, sondern des Michael sohn, ein wenig tüchtiger regent. sein und seiner vierten gemahlin sohn war K. von seiner geburt im purpurgemache Porphyrogennetos genannt. K. wurde im 5n lebensjahre zum kaiser gekrönt und Leos mitregent. als Leo starb, wurde die sorge für ihn dem bruder Leos, Alexandros, übertragen, der aber erwies sich als sein feind. dieser starb bald, K. wurde zum nachfolger ernannt, aber von feindlichen vormündern umgeben. bald ein versuch zum sturze der regentschaft und des kaisers, freilich ein verunglückter. die Bulgaren unter Symeon erschienen vor Konstantinopel. es folgen veränderungen im palaste. neuer einfall des

Symeon, gegen ihn ein entscheidender schlag versucht, aber ohne erfolg, weil die führer der Griechen unter einander uneinig waren und sich beargwöhnten. verf. macht hier bemerkungen über die lückenhaftigkeit der überlieferung. K.s freunde sahen gefahren für ihn von Leo Phokas drohen und suchten seine pläne zu vereiteln, wenn sie sich und K. dem Romanus Lucapenus in die arme warfen. er brachte den kämmerer Konstantin auf sein schiff in gewahrsam. nun ergriff K. P. selbst die zügel der regierung und berief den patriarchen Nikolaus und den magister Stephan zu seinen berathern. Zoe seine mutter verlor die regentschaft. Joannes Garidas wurde domesticus, aber durch den patriarchen erzürnt, schlieszt er sich bald an Romanus an. Romanus entschlieszt sich zu energischem handeln, Theodor, K.s lehrer, und seine freunde gewannen nach entfernung des patriarchen wieder die oberhand und Leo Phokas musz sich zurückziehen, Romanus einen eid schwören, K.s leben und herschaft zu erhalten. Rom. eignete sich dennoch kaiserliche macht und ehren an, K. behielt nur leben und namen. Rom. gieng klar zu werke. K. wurde mit seiner tochter Helena vermählt. der aufstand des Leo Phokas ward unterdrückt, Joe aus dem palast entfernt, Theodor verbannt. Rom. verschaffte seiner ganzen familie kaiserliche ehren und kaiserliche würde. K. blieb ohne teilnahme an der regierung, ja Rom. that alles, ihn herabzusetzen und in den hintergrund zu drängen. K. brachte die 25 jahre der herschaft des Romanus im privatleben zu, bei beschäftigung mit wissenschaft und kunst. von seinen schriften gehören in diese zeit die bücher über die provinzen des reichs. das werk ist von geringem werthe. die regierung des Romanus bewegt: krieg mit den Bulgaren, später einfälle der Ungarn, dann der Russen, dann abermals der Ungarn. im ersten war der stand der angelegenheiten ein günstigerer, in Italien wird der frühere besitzstand wieder hergestellt. als greis ward Rom. vom throne gestürzt, und zwar durch seine eigenen söhne, auf welche zu dem zweck K. P. eingewirkt. die söhne des Romanus übernahmen mit K. die herschaft. es folgen nun gegenseitige intriguen der herscher. endlich erhält K. die oberhand, indem die söhne des Rom. gestürzt werden. auch der andern glieder der familie des Rom. entledigte sich K. mit dem 40n jahre war er alleinherscher. er kümmerte sich wenig um die regierung, sondern überliesz sie andern, die er aber nicht immer sorgfältig auswählte. einfluszreich war besonders Helena und der natürliche sohn des Romanus, eunuch Basilius, auch der patriarch Joseph Bringas. die regierung K.s weder besonders schlecht noch besonders unglücklich. sie war friedlich und ruhig, nur einzelne versuche, ihn zu entthronen in der ersten zeit. K. suchte frieden mit und innerhalb der kirche zu erhalten, auch nach auszen gröszere ruhe als unter Leo und Romanus. der friede mit den Bulgaren blieb erhalten, auch die Serben und Croaten blieben ruhig, doch die Ungarn machten einfälle, gegen sie wurden veranstaltungen getroffen, auch der versuch ihrer bekehrung zum christentum gemacht. im osten fortgesetzter krieg gegen die Araber. das griechische heer wurde hier von Bardas Phokas angeführt, erlitt aber niederlagen. doch später waren die Griechen glücklicher. auch in Italien während der regierung K.s viele kämpfe, die für K. weder zu besondern vorteilen noch zu besondern nachteilen führten. K.s äuszere politik war im allgemeinen eine verständige, kräftige und glückliche, doch ist das eigentliche verdienst des kaisers daran schwer zu bemessen. gegen die innere politik sind klagen geführt, der kaiser hatte wol absicht zu bessern, beschränkt sich aber auf einzelmaszregeln statt gründliche umwandlung und neuorganisation zu versuchen. daher kein erfolg. der auf förderung der kunst und wissenschaft gerichteten thätigkeit K.s wird von den biographen allgemeine anerkennung gezollt, sie hat ihm auch bei der nachwelt ruhm gesichert, so eigentümlich an sich sie ist. er sorgte zunächst für den öffentlichen

unterricht, war selbst litterarisch thätig und förderte andere dahin gehende bestrebungen. der staatsuniversität wandte er grosze summen, deren lehrern hohe ehren zu, zeigte sich auch den schülern gegenüber freigebig. die universität gelangte unter ihm zu hoher blüte, wurde eine schule für den dienst in staat und kirche. von K.s schriften sind nicht alle erhalten, wir besitzen eine unterweisung an seinen sohn Romanus, eine biographie des Basilius und ein werk über die caeremonien am byzantinischen hofe. verf. charakterisiert nun diese drei erhaltenen schriften. die dritte ist nach ihm später stark interpoliert und vielleicht nicht einmal von K. selbst geschrieben. neben K.s eignen schriften stammen aus dieser zeit noch eine ganze reihe von arbeiten, die er angeregt und an denen er zum teile selbst mitgearbeitet hat, meist sammelwerke, handbücher einzelner wissenschaften, aus excerpten älterer werke zusammengestellt; so die geoponica, hippiatrica, sammlung der historischen excerpte in 53 büchern, wovon nur 3 und auszerdem bruchstücke erhalten sind, die von Symeon metaphrastes veranstaltete sammlung der heiligen legenden, die kaisergeschichte des Gennesius und fortsetzung der chronik des Theophanes. K. hat auch die künste betrieben, ja sogar andere darin unterrichtet. zuletzt gibt verf. noch einen überblick über K.s privatleben.

Bunzlau. gymn. mit realclassen. 10 classen, 215 schüler, 8 abit., 15 lehrer. lehrer Mroczeck trat aus, cand. Göbel trat ein, oberl. Schmidt I erhielt das eiserne kreuz. — Abh.: über die organisation und gefechtsweise des leichten römischen fuszvolks von dr. Schmidt I. verf. gibt zunächst die unterscheidenden merkmale des leichten und schweren fuszvolks an. nach ihm bildet das schwere fuszvolk den wesentlichen bestandteil des heeres, während das leichtere zurücktrat, wofür es nicht an gründen politischer wie militärischer art fehlt. doch trat infolge von kriegserfahrungen eine gröszere begünstigung des leichten fuszvolks ein, da seine unentbehrlichkeit eingesehen wurde. nach diesen allgemeinen bemerkungen über das leichte fuszvolk bei den alten wendet sich verf. zu seinem thema und behandelt zuerst das fuszvolk in der zeit der phalanxstellung von Servius Tullius bis Camillus. nach Servius einrichtung bilden die rorarii die leichtbewaffneten, stehen hinter der phalanx der legion. neben ihnen zog eine abteilung ersatzreservisten, accensi velati, ins feld. diese wurden aushilfsweise in die phalanx gestellt an die plätze gefallener. der dienst war leicht, neben der ausfüllung erledigter plätze dienstleistung bei höhern officieren, die rorarii eröffneten die schlacht, indem sie ihre speere in die feinde schleuderten. verf. geht weiter zur periode der manipularstellung von Camillus bei Marius: umbildung des heerwesens bei einführung des soldes, die manipularstellung: die legion in manipuli geteilt, die in drei treffen hinter einander standen: hastati, principes, triarii. die ältern streiter der drei ersten classen scheiden aus der schlachtreihe aus, bilden die reserve mit den rorarii und accensi. die schlachtordnung zerfällt in zwei hauptteile einmal hastati und principes, dann das combinierte schützen- und reservecorps: triarii, rorarii, accensi. verf. berechnet nach Liv. 8, 8 das stärkeverhältnis der einzelnen teile, wendet sich dann zur behandlung der leichtbewaffneten. die accensi sind nicht mehr ersatztruppe, vielmehr eine allgemeine dispositionstruppe des feldherrn. die dritte schlachtreihe aus triarii, rorarii, accensi nahm die etwa geschlagenen hastati und principes in ihre intervalle auf und konnte dann immer noch feindlichen ansturm brechen. sonst kämpfen rorarii und accensi als schützen vor der schlachtlinie zur einleitung des gefechts. die ältere manipularstellung hatte bedeutende mängel, welche man durch eine reform in einer verbesserten manipularstellung abzustellen sucht; auch nach dieser reform werden die leichtbewaffneten nur aus den untersten classen ausgehoben, aber für die zukunft gab es nur eine art leichtbewaffneter, velites, und diese als normaler

bestandteil der legion und in einem bestimmten verhältnisse dazu, sie waren, im ganzen 1200 mann, gleichmäszig auf alle manipuli verteilt, füllten die letzten glieder. sie erhielten jetzt einen leichtern und zweckmäszigern wurfspiesz und das spanische schwert und einen kreisrunden schild. verf. erörtert nun die vorzüge dieser neuen organisation und forscht dann nach der zeit der einrichtung dieser neuen speerschützen. hier wird die meinung, sie seien erst bei der belagerung von Capua eingeführt, schlagend zurückgewiesen und ihr früheres bestehen dargethan. endlich bespricht verf. noch die art der verwendung der velites zum schützengefecht, erörtert die verschiedenen gefechtsaufstellungen der speerschützen, thut das mangelhafte ineinandergreifen des schützen- und massengefechtes im römischen heere dar, behandelt die verwendung der speerschützen zum nahegefecht wie gegen elephanten sowie die verbindung des schützen- und reitergefechts. weiter weist verf. darauf hin, dasz die Römer später auch fremdländisches leichtes fuszvolk in das heer aufnahmen, seit sie nemlich ihre macht über Italien hinaus ausgebreitet, und dasz sie dadurch den mangel an schleuderern und bogenschützen, welche sie nicht mehr hatten, ersetzten. diese fremden waren erst in geringer anzahl, später in groszer menge vertreten, behielten eigne bewaffnung und traten nicht in römische organisation, blieben ein loses glied im heeresorganismus. das vereinigte leichte fuszvolk erscheint als erste schlachtlinie, wie in der schlacht am berge Olympos (189), welche verf. schildert nach Liv. 38, 21. zuletzt erwähnt verf. noch verschiedene andere aufstellungen des fremdländischen leichten fuszvolks und schlieszt mit einem überblicke über die gewonnenen resultate. eine fortsetzung der abhandlung ist verheiszen. möge sie nicht zu lange auf sich warten lassen.

Küstrin. raths- und Friedrichsgymn. 13 lehrer, 7 classen, im sommer 222, im winter 198 schüler, 4 abit. cand. Gottschick trat aus, für ihn cand. dr. Baltzenthal, oberl. dr. Steinhausen gieng als director nach Friedland, cand. Wetzel trat ein, dir. dr. Hanow gieng als director nach Züllichau, an seine stelle dir. dr. Köpke aus Charlottenburg. — Abh. des dr. Pannicke: de sublimitate Pindari. verf. geht aus von besprechung der aus dem altertume überlieferten urteile, derjenigen des Dion. v. Halic., des Marcellinus in der vita Thucyd., des Athenaios (13, 564[d]), des Horatius (carm. IV 2), des Quintilianus (inst. orat. 10, 1, 61), welche alle dem Pindaros das αὐϲτηρὸν oder severum genus dicendi zuschreiben, dessen wesen in der sublimitas liegt, und behandelt dann die frage, warum Pind. gerade dieses genus ausgewählt. verf. setzt mit fug bestimmte absicht voraus, Pindaros hielt gerade dieses genus für angemessen seiner lyrischen dichtung, und verf. billigt diesen grund. Simonides und Bakchylides standen in rücksicht auf die sublimitas hinter Pindaros. weiter sucht verf. zu erforschen, worin die sublimitas liege. er findet sie zuerst im dialekt, dann in der länge der perioden, im gebrauch der appositionen, in der stellung der worte, in der verwirrung der constructionen und den anakoluthen. diese fünf stücke werden eingehend behandelt, zuerst und im anschlusse an G. Hermann der dialekt. Pind. gebraucht den epischen dialekt mit dorischer färbung, zuweilen auch mit aiolischer. im zweiten teile behandelt verf. nach einem vorwort über die construction der sätze vor Pindaros die Pindarische periode. die Pindarische periodenverbindung ist parataktisch, die sätze sind durch beiordnende conjunctionen verbunden. zum belege Nem. III 43. IV 59. eine andere weise Pindars ist es, die einzelnen teile der sätze durch participia zu erweitern, so am schlusse von Pyth. IV und Isthm. V 66. Ol. IX 1. für die ausführung durch nebensätze führt verf. weiter den anfang von Pyth. IV an, ebenso den von Pyth. XI. Ol. III 25. Nem. 6, 19. VII 70. Pyth. I 48. III 86. er bekämpft Hartungs und Schneidewins lesart in Nem. 1, 33: ὡϲ ἐπεὶ — — —, ὡϲ οὐ und billigt Boeckhs lesart: ὡϲ ἄρα ϲπλάγχνων — ὥϲ

τ' οὐ. bei der einordnung der nebensätze in die hauptsätze folgt Pind. Hom. (Il. Z 504) gebrauche: Pyth. VIII 8, 37, etwas anders Pyth. VIII 80. III 47. vorangehender protasis läszt Pind. gewöhnlich unmittelbar die apodosis folgen, wobei eine abweichung Pindars vom Hom. sprachgebrauch auffällt. hier wird eine ganze reihe von stellen zum belege dieser periodenbildung angeführt. einige abweichende, anders construierte stellen Ol. I 46. Pyth. IV 26, 3. III 38, 63. Nem. X 88, XI 13. Isthm. I 67. V 10. endlich werden die stellen behandelt, in denen die apodosis durch eingefügte nebensätze vor der protasis getrennt ist, wie Ol. I 55. Pyth. IV 244. IX 14. XII 6. Isthm. III 82. Ol. III 9. VI 77. Pyth. IV 43, 244. Nem. IV 79. den schlusz der betrachtung macht die behauptung: Pindars weise entferne sich von der der epischen dichter nicht weit, nur mache er längere perioden und füge nicht die apodosis ohne protasis an. verf. geht dann über zur besprechung der apposition, soweit sie der sublimitas dictionis dient. auch hier werden zahlreiche stellen zum belege des bewusten gebrauches der apposition für den zweck der sublimitas beigebracht, so Ol. II 5. Pyth. II 1 u. a. der gebrauch, die apposition vom beziehungsworte zu trennen, wird durch Pyth. IV 11. I 6. II 15. I 10 erläutert. weiter erweist verf. die sublimitas aus dem ordo verborum. die lyrische poesie, die affecte auszudrücken strebend und nach erhabenheit begierig, weicht von dem gewöhnlichen ordo verborum ab. Pindaros nun ist der kühnste unter allen lyrischen dichtern, was die ungewöhnlichkeit der wortstellung betrifft. zunächst wird die trennung der präposition vom casus durch zwischengesetzte partikeln und adverbia nachgewiesen. die beispiele für die tmesis werden übergangen, dagegen belege für die stellung der präposition hinter das negierte wort gegeben sowie für die ἀπὸ κοινοῦ stellung der präposition. unter nr. 2 werden belege mitgeteilt für trennung der präposition δέ vom vocativ, für die die stellung der comparativpartikeln hinter die verglichenen worte, für die verstellung der den nebensatz einleitenden conjunctionen wie der pron. relativa. der artikel steht oft hinter dem subst., mit dem er zu verbinden ist, wenn das subst. einen gen. oder anderes attribut bei sich hat, haüfig auch noch durch andere worte getrennt. auch der genetivus wird von dem worte, von welchem er abhängt, getrennt. diese wortstellung wird durch reiche anzahl von beispielen belegt, besonders zahlreiche ganz hervorragend auffallende wortstellungen besprochen. weiter behandelt verf. die trennung der adjectiva, possessiva, demonstrativa, numeralia von ihren beziehungswörtern. in den sätzen, worin zwei von adiectivis begleitete worte enthalten sind, pflegt Pindar die dem gedanken nach zu verbindenden worte zu trennen. zuweilen finden sich auch die bestandteile eines absoluten genetivs getrennt. beweise für die sublimitas dicendi bei Pindaros findet verf. auch noch in der mannigfachen verwirrung und plötzlichem wechsel der construction und in den anakoluthis. zuerst behandelt verf. den übergang aus relativer rede in die absolute bei verbindung zweier sätze, die wir in abhängigkeit vom relativum setzen würden, weiter den gebrauch, an einen von einer conjunction abhängigen satz einen andern, der weiter von ihr abhängen müste, gelöst von ihr absolut anzufügen, wofür Ol. II 26. Pyth. IV 264. Ol. XIII 49 angeführt werden, ebenso Isthm. III 12; weiter handelt verf. über die mannigfaltige construction, von τά μὲν — τὰ δέ. für μέν — δέ steht oft μέν — τέ, so wird auch verbunden οὔτε — οὐδέ. der dichter geht auch vom part. zum verb. fin. über, so Pyth. III 51. Ol. I 14, umgekehrt Isthm. II 40. vertauschung der zeiten tritt hervor Ol. III 1, andere constructionsverwirrung in Ol. IV 1. VIII 1. Pyth. IV 52, leichter ist die anakaluthie in Ol. VI 65, schwerer wieder die in Ol. XI 84. die behandlung dieser stelle schlieszt die arbeit.

Gütersloh. H. K. Benicken.

60.

PROGRAMME DER HÖHEREN LEHRANSTALTEN DER PROVINZ SCHLESWIG-HOLSTEIN.

Kieler gelehrtenschule. ev. gymn. durch pensionierung schied aus Con. Hagge, zum 8. ordentlichen lehrer ist ernannt dr. Mehmel, als candid. prob. eingetreten dr. Petsch. Schülerzahl: sommer 388, winter 394, abiturienten 10. — Abh. des oberlehrers dr. Paul: zur erklärung der worte in Platons Gorgias s. 447 C — 461 B und C — 464 in fine. der verf. hatte bereits in einem festgrusz des Kieler gymn. an die 27e philologenversammlung, in der er die frage nach der scene des Gorgias erörterte, das erste cap. dieses dialoges behandelt; jetzt unterzieht er die von den neueren einer eingehenden kritik nicht gewürdigten worte des Kallicles (447 C) οὐδὲν οἷον τὸ αὐτὸν ἐρωτᾶν — ἀποκρινεῖcθαι einer betrachtung. der verfasser wendet sich gegen die herkömmliche übersetzung des οὐδὲν οἷον: 'nichts ist besser, nichts gibt es besser' und kommt, sich stützend darauf, dasz das relat. οἷοc die qualität im allgemeinen bezeichne, die besondere art dieser qualität aber erst der zusammenhang geben müsse, ferner in rücksicht auf das ἐκέλευε γάρ zu der ansicht, dasz hier das οὐδὲν οἷον usw. zu fassen sei in der bedeutung: 'nichts ist so leicht, als ihn zu fragen; es ist durchaus kein hindernis ihn zu fragen'. die zweite stelle s. 461 B und C behandelt die worte des Polus: τί δὲ ὦ Cώκρατεc; — τοὺc λόγουc. der verf. will in den worten οὕτω καὶ cύ usw. das καί eng mit cύ verknüpft und dann das folgende ὅτι nicht durch 'dasz', sondern 'weil' übersetzt wissen, sich so im ganzen an Schleiermachers übersetzung anschlieszend. daran knüpft verf. die ansicht, dasz die kraft des ὅτι sich auf den satz ἔπειτα usw. erstrecken müsse. als dritten punct behandelt der verf. die stelle s. 464: Cωκρ. τὸ τοιοῦτον λέγω — ἔcτι ταῦτα und kommt zu dem schlusse, dasz die worte des Sokrates entsprechend der vorhergehenden redeweise entweder in form eines aussage- oder fragesatzes stehen müsten. in ersterem falle müsten die worte lauten: ἀλλὰ μὴν καὶ τὸ τοιοῦτον λέγω; der verf. zieht einen fragesatz vor: καὶ τὸ τοιοῦτον λέγω — μᾶλλον; wobei natürlich λέγω als conjunct. zu fassen ist.

Altona. königl. Christianeum. evang. gymn. neu eingetreten sind dr. Horn aus Schleswig als 4r oberlehrer und dr. Funke als 8r ordl. lehrer; ausgeschieden sind dr. Reuss und Nitzsche, eingetreten als candid. prob. dr. Claussen, das neue gymnasialgebäude ist in diesem jahre vollendet, die angabe der schülerzahl fehlt, abiturienten 17. — Abh. des oberlehrer dr. Horn: ziel und methode des griechischen unterrichtes. anschlieszend an einen im j. 1865 aufgefundenen lehrplan des Johann Agricola für die schule zu Eisleben, nach welchem daselbst das dreiclassensystem eingeführt und in tertia mit dem griechischen unterricht begonnen werden soll (ex tertia classe, qui mediocre jam robur in latinis literis fecerunt et firmioribus ingeniis esse videbantur incipiant graece discere, elementa, Oecolampadii grammaticen, nonnullos Luciani dialogos, deinceps Hesiodum, Homerum etc.) will der verf. die stellung des griechischen neben dem lateinischen als mindestens gleichberechtigt fixieren, aber dem grundsatze folgend, dasz beim griechischen kenntnis des inhaltes der hauptwerke hauptzweck, kenntnis der form nur als hülfsmittel dazu zu betrachten sei. nachdem der verf. mit wenig worten den beginn des griech. unterrichtes in quarta vertheidigt hat — eine sache, über die nach ansicht des referenten sehr wol zu streiten ist — unterzieht er den anfang des unterrichtes an der hand der Berger'schen grammatik einer revision, die vieles nach seiner ansicht überflüssiges ausmerzen soll. es wird die grammatik arg und

wie dem refer. scheint, zu arg beschnitten, wenn auch einzelnes mit recht fehlen könnte, wie die genusregeln. in der darauf folgenden besprechung einiger übungsbücher hebt der verf. die mängel des vielgebrauchten Schenkl'schen übungsbuches richtig hervor, als in einzelnen teilen dem schüler zu viel hülfe, andernteils zu schwere und unverständliche sätze bietend; die notwendigkeit eines vocabulars wird betont und einige schätzenswerthe winke über die einrichtung eines solchen gegeben. endlich wird die angebliche schädlichkeit häuslicher schriftlicher arbeiten hervorgehoben — ref. hat damit günstige erfahrungen gemacht. in dem darauf folgenden teil wird die anordnung des griech. unterrichtes für tertia besprochen; bemerkenswerth ist die vorliebe des verf. für textausgaben; er hält anmerkungen nicht nur für überflüssig, sondern für schädlich, und sucht dies durch einige wenige beispiele zu erhärten — die aber gerade wegen ihrer geringen anzahl kaum beweiskraft haben dürften.

Rendsburg. gymnasium und realschule 1r ordnung. 4 oberlehrer, 7 ordl., 2 hülfslehrer, 2 technische, neu eingetreten dr. Göcker, dr. Schirmer, dr. Schultz. schülerzahl: sommer 200, winter 194, abiturienten 4. — Abh. des oberlehrer Gerstenberg: Galileo Galilei. verf. will in seiner skizze nicht das ergebnis neuer forschungen, sondern sich stützend auf die arbeiten des Franzosen Martin, des Deutschen Wohlwill und des Italieners Gherardi Interestenten ein aus diesen forschungen hervorgehendes bild Galileis geben. als resultat für die bedeutung Galileis ergibt sich, dasz er zwar nicht der reformator gewesen, der das berühmte: 'und sie bewegt sich doch' gesprochen hat, aber das in seiner zeit herschende dogma von der unfehlbarkeit des Aristoteles in bezug auf die naturwissenschaften gebrochen und somit der wahren wissenschaftlichen erkenntnis der natur die bahn gebrochen hat — ein verdienst, das mit geringerem rechte bis dahin für Baco von Verulam in anspruch genommen worden ist. — Dieser abhandlung folgt eine neue aus 34 §§ bestehende klare und praktische schulordnung, eingeführt durch erläuternde zusätze des directors.

Kiel. Realschule erster ordnung. an der realschule unterrichteten in 10 classen und 3 vorclassen auszer dem director 16 lehrer. schülerzahl: sommer 362, winter 368, abiturienten 3. mitgetheilt ist das statut für die realschule. — Abh. des director Meissel: bemerkungen über die reduction der vollen elliptischen integrale zweiter gattung auf die vollen integrale erster gattung für denselben modul. verf. zeigt in dem vorliegenden programm, wie man im stande ist, elliptische integrale zweiter gattung auf elliptische integrale erster gattung zu reducieren, welches, wie er nachweist, in einer unbegrenzten menge von fällen geschehen kann. hierzu gibt er eine reihe von beispielen und zeigt am schlusz, wie in dem falle

$$F\sqrt{1-k^2} = \sqrt{\frac{n}{m}}\, F(k)$$

die vollen integrale zweiter gattung durch $F(k)$ und algebraische zahlen ausgedrückt werden können.

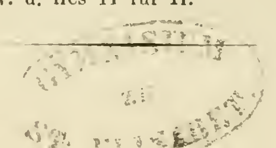
Neumünster. städtische realschule erster ordnung. es unterrichten auszer dem director 1 oberlehrer, 6 ordentl. lehrer, 1 wissenschaftlicher hülfslehrer und cand. prob., 1 technischer und 2 lehrer der vorschule. neu eingetreten ist oberlehrer Zschech. schülerzahl: 136. — Abh. des ordentl. lehrers dr. Korndörfer: über geradlinige flächen vierter ordnung. nachdem Cremona in seiner discussion der flächen vierter ordnung mit einer doppelten raumcurve dritter ordnung den allgemeinen fall behandelt hat, gibt in dem vorliegenden programm herr dr. K. eine discussion der neun unterfälle; er behandelt eingehend jeden einzelnen dieser unterfälle und entwickelt die gleichungen der entstehenden raumgebilde.

Wandsbeck. höhere bürgerschule mit gymnasialclassen. von ostern d. j. unterrichten an der anstalt auszer dem rector 7 lehrer. Schülerzahl: 96. — Abh.: über das zusammenwirken von schule und haus bei der erziehung der kinder vom rector. dieselbe gipfelt in dem gedanken, dasz die eltern vertrauen zu schule und lehrern haben müssen; ein vertrauen, das um so notwendiger sei, da bei der übergeordneten stellung, welche die schule dem haus gegenüber einnehmen müsse, die maszregeln der schule bei den eltern nur durch dieses die geeignete aufnahme fänden, und nur dann es möglich sei die eltern vor unliebsamen erfahrungen und die schüler vor tadel und strafe zu schützen, die oftmals vielmehr in dem abweisenden verhalten jener, als der verschuldung dieser ihren grund hätten.

Schleswig. königl. domschule (gymnasium und höhere bürgerschule). an der anstalt unterrichten auszer dem director 4 ober-, 9 ordentliche, 3 technische lehrer. schülerzahl: sommer 249, winter 246, abiturienten 5. — Abh. des gymnasiallehrers Ostendorf: der Platonische Eros. der verf. geht von der ansicht aus, dasz Plato unter Eros den philosophischen trieb selbst verstehe und will die frage, warum Plato dies gethan habe, durch eine genaue betrachtung des Eros im Phädrus und Symposion beantworten; und indem er zunächst die reden des Sokrates im Phädrus analysiert, kommt er für diesen dialog zu dem schlusz, dasz der Eros die göttliche μανία sei, welche durch das begeisterte anschauen des schönen die seele zum bewustsein ihres eigentlichen wesens bringt, oder die philosophie selbst in ihrer edelsten gestalt. diesen gedanken findet der verf. wieder im Symposion, namentl. entwickelt in der antwort des Sokr. auf die rede des Agathon; an der hand dieser rede erörtert er das wesen des Eros, deutet die mythe von seiner geburt, erklärt seine eigenschaften und sein ziel und als dieses: den besitz des schönen, um in diesem sich das gute zu erwerben; zu einer vollendeten gestalt des Eros aber gehört die unsterblichkeit und diese ist nur zu finden in der philosophie. in der darauf folgenden vergleichung der gestalt des Eros in beiden dialogen wird abgesehen von andern, weniger erheblichen differenzpuncten, der wahre unterschied der auffassung in der tendenz beider dialoge gefunden: im Phädrus sind die schein- und trugbilder des Eros, im Symposion der wahre Eros geschildert; jener ist negativ, dieser positiv; dort wird der ursprung, hier das ziel des Eros geschildert. in dem letzten abschnitt: der Eros und die philosophie, führt der verf. den gedanken aus, dasz die schönste form, in welcher der mensch nach Plato seiner aufgabe gerecht wird, die philosophie ist; der Eros aber ist die breite grundlage, die anlage zur philosophie und darum kann nur ein Erotiker, d. h. ein mensch, der vom Eros stufenmäszig bis zum höchsten, geistigen getrieben wird, sein ideal erreichen. C. M.

BERICHTIGUNGEN.

auf s. 535 zeile 15 v. u. ist 13 statt 15 zu lesen
- - 535 - 4 - - ist zu lesen sammlung statt handschriftensammlung.
- - 536 - 16 - - ist 222 für 212 zu lesen.
- - 536 - 10 - - ist jan. für juni zu lesen.
- - 539 - 25 v. o. ist im für ein zu lesen.
- - 539 - 11 v. u. lies 11 für II.



INHALTSVERZEICHNIS.

NAMENSVERZEICHNIS

DER AN DIESEM BANDE BETEILIGTEN MITARBEITER.

ORTSVERZEICHNIS

DER IN DIESEM BANDE BESPROCHENEN PROGRAMME.

